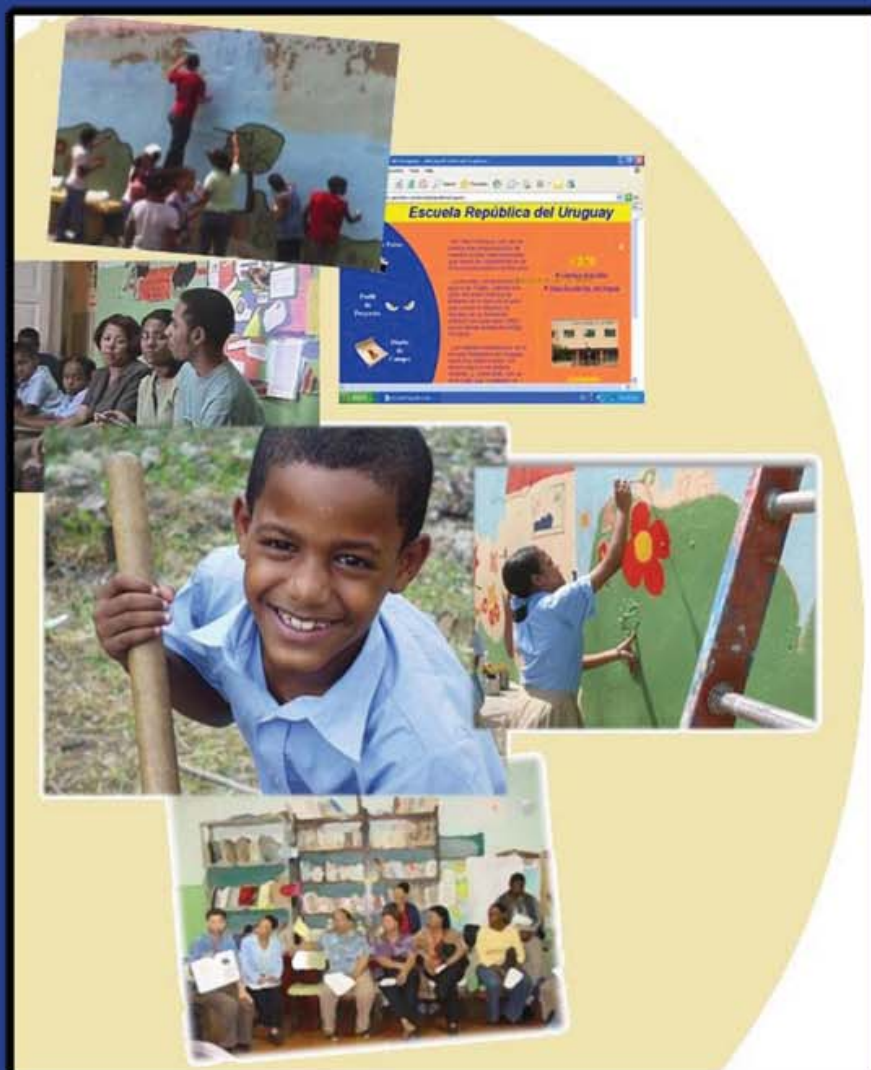




Universidad de Sevilla

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Programa de Doctorado *Acción Socio-educativa y Desarrollo Local*



**Participación y
desarrollo integral
de la niñez
en contextos sociales
excluyentes:
Un modelo de
investigación-acción
en el barrio de
Villa Francisca
(Santo Domingo)**

**Tesis doctoral de
Miguel Ángel Moreno Hernández**

**Director de tesis:
Dr. José González Monteagudo**

Universidad de Sevilla
Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Programa de Doctorado *Acción Socio-educativa y Desarrollo Local*

**PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL DE LA NIÑEZ
EN CONTEXTOS SOCIALES EXCLUYENTES:
UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL BARRIO DE
VILLA FRANCISCA (SANTO DOMINGO)**

Miguel Ángel Moreno Hernández

Director de tesis: Dr. José González Monteagudo

Santo Domingo, República Dominicana
Septiembre de 2015

Participación y desarrollo integral de la niñez en contextos sociales excluyentes:
un modelo de investigación-acción en el barrio de Villa Francisca (Santo Domingo)

Entregamos lo mejor de nuestra vida
para que esta siga adelante

Participación y desarrollo integral de la niñez en contextos sociales excluyentes:
un modelo de investigación-acción en el barrio de Villa Francisca (Santo Domingo)

A quienes habéis creído
y creéis en mi trabajo,
mis padres, mis hermanos,
mis hijos, mi pareja,
mi director de tesis,
mis estudiantes universitarios,
mis amigos de la escuela Uruguay.

Ellos me han animado a sentir
que concluir este trabajo
puede ser un aporte
a mi profesión.

Agradezco entrañablemente

los incontables testimonios de solidaridad, aliento y valoración recibidos de mis familiares, de mis fieles amigos, y, más técnicamente, de mi director de tesis.

Igualmente, de todos los colegas del sistema educativo dominicano que han conocido esta investigación, y que reflejan la luminosa y divina cordialidad del pueblo dominicano.

Agradezco a la universidad INTEC, a su comunidad académica y a sus incansables estudiantes, haber acunado mis sueños junto a los miembros de la comunidad educativa de la escuela República del Uruguay; muy especialmente su directora, docentes, estudiantes y personal de apoyo, durante el período de ejecución del trabajo de campo de esta tesis.

A la Secretaría de Estado de Educación, en el año 2001, y al UNICEF, en el año 2002, agradezco el apoyo brindado al despegue de dicho trabajo de campo.

Al Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) agradezco el cálido apoyo recibido para concluir la presente investigación.

A mis hijos, de corazón, les debo siempre una informal pero continua inspiración pedagógica.

A ellos les agradezco, y, muy especialmente, a mi compañera de vida, comprensiones, tiempos y afectos que han contribuido a superar los desafíos emocionales de este complejo empeño vivencial e intelectual; interrumpido – mil veces retomado –, mientras me involucraba día a día en la crianza de mis hijos y seguía aportando a las metas educativas del país.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
PREFACIO	18
0. INTRODUCCIÓN	19
01. JUSTIFICACIÓN.....	20
02. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	23
03. OBJETIVOS.....	29
04. METODOLOGÍA.....	31
05. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	34
06. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	35
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	37
INTRODUCCIÓN	38
CAPITULO 1. DESARROLLO HUMANO Y DERECHOS DE LA NIÑEZ	39
1.1. Dimensiones del desarrollo humano.....	39
1.2. Derechos de la niñez: desarrollo integral desde la óptica de los derechos humanos.....	49
 CAPITULO 2. DESARROLLO DE LA NIÑEZ Y CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES	59
2.1. Desarrollo de la niñez y aprendizaje.....	59
2.2. Familia: contexto de entrada al desarrollo de la niñez.....	73
2.3. Aprender a convivir, oportunidad del desarrollo humano.....	79
 CAPITULO 3. PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ: DESAFÍOS EDUCATIVOS	88
3.1. Participación de la niñez y contextos de desarrollo.....	88
3.2. Derecho a la participación de la niñez: factores, modalidades, espacios.....	103
3.3. Derecho a la Educación: Participación de la niñez y modelos pedagógicos.....	118
 SEGUNDA PARTE: MARCO METODOLÓGICO	141
INTRODUCCIÓN	142
 CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO DENTRO DE LAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	143
4.1. Paradigmas de investigación y especificidad de las Ciencias Sociales.....	143
4.1.1. Perspectiva positivista.....	144

4.1.2. Perspectiva hermenéutica.....	147
4.1.3. Perspectiva crítica.....	149
4.2. Criterios de discernimiento epistemológico de nuestra investigación.....	151
4.2.1. Enfoque cualitativo.....	154
4.2.2. Perspectiva de investigador inserto.....	158
4.3. Criterios de calidad de nuestro diseño metodológico.....	162
4.3.1. Credibilidad.....	163
4.3.2. Transferencia.....	164
4.3.2. Consistencia.....	167
4.3.3. Neutralidad.....	168
CAPÍTULO 5: BASES METODOLÓGICAS. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	169
5.1. La investigación-acción: Conceptualizaciones.....	169
5.2. La investigación-acción: Tipologías y condicionantes.....	172
5.3. La investigación-acción: Modelos.....	177
5.4. Criterios de delimitación de nuestra investigación-acción.....	180
5.5. Diseño de nuestra investigación-acción.....	192
5.6. Estrategias y técnicas de investigación-acción redimensionadas desde el acompañamiento.....	199
5.6.1. Algunas precisiones sobre la implementación de las técnicas de trabajo de campo.....	206
5.6.2. Síntesis de técnicas principales y complementarias.....	209
5.6.3. Bloque 1: Consultas a estudiantes, docentes, familias y universitarios.....	213
5.6.4. Bloque 2: Análisis de entornos, tareas y procesos.....	221
5.6.5. Bloque 3: Registros narrativos y gráficos.....	231
5.6. Articulación de modalidades de triangulación.....	249
5.7. Procedimientos y etapas de análisis de datos.....	251
TERCERA PARTE: ANÁLISIS DEL CONTEXTO	259
INTRODUCCIÓN	260
CAPÍTULO 6: CONTEXTO SOCIAL: VILLA FRANCISCA Y LA REALIDAD DOMINICANA	261
6.1. República Dominicana: Algunos indicadores de desarrollo humano.....	261
6.2. Villa Francisca, límites geográficos en la ciudad de Santo Domingo.....	274
6.3. Villa Francisca: Origen y evolución.....	275
6.4. Espacios e instituciones articuladoras de la vida del barrio.....	281
6.5. Estructura social y tejido urbano de Villa Francisca.....	286
CAPÍTULO 7: CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA NIÑEZ DOMINICANA	289
7.1. Contexto legal: Derechos de la Niñez en República Dominicana.....	289
7.1.1. Código de Protección de Niñez y Adolescencia y compromisos del Estado.....	289

7.1.2. Ley General de Educación y normativas derivadas: Oportunidades para la niñez.....	304
7.2. Contexto estructural y operativo del sistema educativo dominicano: Retos de la reforma.....	317
CAPÍTULO 8: CONTEXTO DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY (2001-2006).....	331
8.1. Aspectos generales.....	331
8.2. Origen y evolución en el contexto del barrio.....	333
8.3. Espacio físico del centro.....	338
8.4. Caracterización de los sujetos y gestión educativa del centro.....	344
CAPÍTULO 9: CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD INTEC Y DE LA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	351
9.1. Vinculación social del INTEC: Programas vinculados al sistema educativo y el Centro de Desarrollo Profesional.....	351
9.1.1. Contexto profesional del investigador: proyectos marco y marco del proyecto	358
9.2. La electiva <i>Derechos de la Niñez en la práctica profesional</i> . Antecedentes y desarrollo programático.....	362
9.2.1. Estrategias docentes.....	364
9.2.2. Guías de ejecución y <i>practicum</i>	368
CUARTA PARTE: TRABAJO DE CAMPO.....	375
INTRODUCCIÓN.....	376
CAPÍTULO 10: RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA.....	378
10.1. Caracterización de la fase diagnóstica.....	378
10.2. Resultados diagnósticos desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela....	381
10.2.1. Análisis de factores institucionales: el centro educativo.....	381
10.2.2. Análisis de factores familiares.....	398
10.2.3. Análisis de factores contextuales: el barrio.....	413
10.3. Triangulación de resultados diagnósticos desde la perspectiva de las familias....	418
10.3.1. La escuela vista por las familias.....	418
10.3.2. El barrio visto por las familias.....	420
10.3.3. Las familias vistas por ellas mismas.....	422
CAPÍTULO 11: APORTES DE LA FASE DE PLANIFICACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA.....	425
11.1. Caracterización de la fase de planificación.....	425
11.2. Perspectiva de los docentes de la escuela en la planificación del acompañamiento: Encuesta <i>Diez tareas básicas para el desarrollo</i>	427
11.3. Triangulación de la perspectiva de los docentes con los aportes de los estudiantes	

de la escuela y de la universidad a la planificación del proceso.....	441
CAPÍTULO 12: IMPACTO DE LA SECUENCIA (FASE) DE ACCIÓN.....	449
12.1. Caracterización de la secuencia de acción.....	449
12.2. Componentes e impacto de la acción. Perspectiva de los acompañantes: carpetas de fotografías como memoria del antes/después.....	451
12.3. Triangulaciones y valoraciones finales al análisis del registro fotográfico.....	481
CAPÍTULO 13. LA OBSERVACIÓN PERMANENTE DE LA PRÁCTICA: HITOS Y APORTES PARA LA ACCIÓN.....	486
13.1. Caracterización de la fase de observación.....	486
13.2. Perspectiva de los docentes de la escuela en la observación del proceso de acompañamiento: Consulta sobre instalación de juegos infantiles.....	487
13.3. Triangulación de perspectivas: Consultas a estudiantes de la escuela.....	498
13.4. Triangulación de perspectivas: Diarios de campo de estudiantes universitarios...	506
CAPÍTULO 14. EVALUACIÓN DEL PROCESO: RACIONALIDAD Y CONTROL DEMOCRÁTICO DE LA ACCIÓN.....	524
14.1. Caracterización de la fase de evaluación.....	524
14.2. Perspectiva triangulada de docentes, estudiantes, personal de la escuela, y acompañantes universitarios: Consulta <i>Triada Formativa</i>	525
14.3. Evaluación de cierre: Consulta a estudiantes de fin de período escolar.....	535
QUINTA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES	547
CAPÍTULO 15. CORRESPONDENCIA DE LOS RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	548
15.1. Correspondencia de los resultados diagnósticos.....	549
15.2. Correspondencia de los resultados de planificación.....	552
15.3. Correspondencia con el enfoque de acción privilegiado.....	553
15.4. Correspondencia con la observación permanente de la práctica: hitos y aportes para la acción.....	556
15.5. Correspondencia con los aportes evaluativos.....	558
15.6. Valores y logros emergentes de nuestro modelo de investigación-acción.....	560
15.7. El valor del acompañamiento a la escuela.....	566
15.8. El valor del <i>practicum</i> de la electiva.....	568
15.9. La escuela República del Uruguay a diez años vista (2006...).....	570
15.10. Recomendaciones para nuevas rutas de acompañamiento.....	575
BIBLIOGRAFÍA.....	577
ANEXOS.....	607

A. PLANIFICACIÓN ORIGINAL Y RESULTANTE. ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA REP. DEL URUGUAY. PROYECTOS MARCO	608
A1. Proyecto marco 2000-2001	609
A2. Proyecto marco 2002-2004	611
A3. Proyecto marco 2005-2006	614
B. ASIGNATURA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. PROGRAMA ORIGINAL Y VERSIÓN FINAL. SELECCIÓN DE GUÍAS DOCENTES	622
B1. Programa original de la asignatura. Año 2001	623
B2. Programa revisado de la asignatura. Año 2003	628
B3. Formato de cronograma docente. Año 2002	640
B4. Formato de cronograma docente. Año 2003	641
B5. Planificaciones estudiantes <i>practicum</i> , 2003. Ejemplos 1-3	642
B6. Formato revisado planificación. <i>Practicum</i> , 2004	647
B7. Ejemplo planificación estudiantes. <i>Practicum</i> , 2004, 2005, 2006	648
B8. Ejemplo de guía reflexiva (<i>Preguntas de la práctica</i>). Agosto 2003	651
B9. Guía de uso: grupo MSN. Abril 2004	652
B10. Guía de ejecución: diario de campo, v. final. Mayo 2005	653
B11. Matrices evaluativas. Febrero-abril 2006	654
C. SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS (Elaboración propia)	656
C1. Encuesta “Mi vida”. Año 2001	657
C2. Encuesta “Un día de mi vida” Año 2001 b.	658
C3. Primera encuesta en hogares: Carta presentación (Dra. Esc. R. Uruguay). 2001c	659
C4. Encuesta hogares 1. Guía preguntas (Categ. Desarrollo Escala Humana). 2001 d.	660
C5. Ficha de análisis de dibujos infantiles. 2001 e.	661
C6. Matriz exploratoria: percepción docente; práctica profesional/ estudiantes. 2001 f.	662
C7. Matriz exploratoria: análisis sistémico del centro educativo. 2001 g.	664
C8. Encuesta en hogares: salud, nutrición e higiene infantil en Villa Francisca. 2002.	668
C9. Encuesta docente: 10 tareas básicas para el desarrollo de mis estudiantes. 2002 b	671
C10. Encuesta a docentes: estrategia clubes. 2003	672
C11. Encuesta evaluativa en la comunidad educativa (Triada formativa). 2003b	676
C12. Entrevista directora/ docentes escuela: Evaluación participativa. 2003c	677
C13. Grupo focal con docentes/ estudiantes escuela. Guía preguntas. 2003d	678
C14. Encuesta a docentes de la escuela: área de juegos. 2003e	681
C15. Encuesta a docentes escuela. Uso murales. 2003f	682
C16. Formulario de necesidades e intereses docentes. 2004	683
C17. Consulta a docentes/ estudiantes de la escuela. 2004b	684
C18. Encuesta a docentes de la escuela. Estándares e indicadores. 2005	685
C19. Encuesta a docentes de la escuela. Currículum y acompañamiento. 2006	686
C20. Consulta-registro de rutinas docentes. 2006b	687
C21. Consulta evaluativa a estudiantes de la escuela. 2006c	688

D. PRODUCTOS GENERALES DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA.	
SELECCIÓN DE GUÍAS 2003-2005. En orden cronológico	689
D1. Guía para la realización de murales (...) con participación infantil. Enero 2003	690
D2. Guía de formación de clubes escolares y matrices de seguimiento. Febrero 2003.	695
D3. Álbum de los árboles de la Escuela República del Uruguay. Octubre 2003.	703
D4. Guía Análisis: necesidades mejora infraestructura. Esc. R.Uruguay. Enero 2004	721
D5. Ejes temáticos mensuales para planificación globalizada. Enero 2004	726
D6. Guía de mantenimiento del patio. Escuela República de Uruguay. Enero 2004	728
D7. Guía de actividades de animación a la lectura. Abril 2004	729
D8. Guía análisis: propuestas reglamento centro/escuelas amigas niñez.Octubre 2004	740
D9. Catálogo de los murales históricos. Escuela Rep. del Uruguay. Octubre 2004	742
D10. Guía de juegos infantiles. Escuela República del Uruguay. Enero 2005.	771
D11. Lista de tareas para mantener nuestro medio ambiente limpio... Octubre 2005	786
E. SELECCIÓN DE COMUNICACIONES EXTERNAS RELACIONADAS CON EL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA. Receptores:	790
E1. Secretaria de Estado de Educación. 6-6-2002	791
E2. Dir. Gral. Educación Ambiental. Secretaría Estado Medio Ambiente. 12-6-2002	793
E3. Director Gral. Jardín Botánico Nacional. 25-9-2002	796
E4. Supervisor del Distrito Educativo 15-03. 27-9-2002	798
E5. J. López, Agregados & Transportes (empresa materiales construcción). 30-9-2002	799
E6. Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Sec. Estado Cultura. 26-3-2003	800
E7. Decana Área de Humanidades. INTEC. 1-5-2003	801
E8. Dirección Gral. de Embellecimiento de Carreteras. 5-6-2003	802
E9. Inspectoría Gral. Secretaría Estado de las Fuerzas Armadas. 15-6-2003	803
E10. Inspectoría Gral. Secretaría Estado de las Fuerzas Armadas. 21-7-2003	804
E11. Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado Fuerzas Armadas. 21-7-2003	805
E12. Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado Fuerzas Armadas. 21-7-2003 (b)	806
E13. Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado Fuerzas Armadas. 21-7-2003 (c)	807
E14. Equipo docente escuela República del Uruguay. 20-11-2003	808
E15. Director Gral. de Reforestación. Secretaría Estado Medio Ambiente. 2-12-2003	809
E16. Equipo docente escuela República del Uruguay. 5-12-2003	810
E17. Equipo docente/ comunidad educativa escuela Rep. del Uruguay. 26-2-2004	811
E18. Decana Área de Humanidades. INTEC. 18-6-2004	812
E19. Encargado Cultural. Embajada del Uruguay. 6-9-2004	813
E20. Embajador de la República del Uruguay. 10-9-2004	814
E21. Equipo docente/ comunidad educativa escuela Rep. del Uruguay. 9-12-2004	815
E22. Dir. Corporación del Acueducto y Alcantarillado de Santo Domingo. 23-5-2005	816
E23. Verizon Dominicana CxA (compañía de telecomunicaciones). 14-6-2005	817
E24. Directora General del Nivel Inicial. Sec. Estado de Educación. 12-7-2005	818
E25. Equipo docente escuela República del Uruguay. 30-9-2005	820
E26. Dir. Gral. Regional Patrimonio Monumental. Sec. Estado Cultura. 10-10-2005	821
E27. Dir. Gral. Regional Patrimonio Monumental. Sec. Estado Cultura. 17-10-2005	822
E28. Decana Área de Humanidades. INTEC. 6-12-2005	823

E29. Rector Universidad INTEC. 12-1-2006	824
E30. Secretaria de Estado de Educación. 17-3-2005	826
E31. Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 27-3-2006	827
E32. Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 27-3-2006 (b)	829
E33. Rector Universidad INTEC. 18-4-2006	830
E34. Coordinador Foro CC. Sociales/ INTEC. 18-4-2006	831
E35. Coordinador Proyecto Acompañamiento Esc. República del Uruguay. 17-5-2006	832
E36. Rector Universidad INTEC. 18-5-2006	834
E37. Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 23-5-2006	835
E38. Pinturas Popular. 22-6-2006	837
E39. FERSAN (empresa de fertilizantes). 31-8-2006	838
E40. Coordinadora asignatura Educación Ambiental/ INTEC. 10-11-2006	839

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1: EMBRIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY (2000)	22
CUADRO 2: ANÁLISIS DE ARTICULACIONES DE COMPONENTES DE ACOMPAÑAMIENTO. ESCUELA REP. DEL URUGUAY	33
CUADRO 3: PNUD. INFORMES MUNDIALES SOBRE DESARROLLO HUMANO	39
CUADRO 4: EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO	42
CUADRO 5: MEDICIÓN DEL DESARROLLO HUMANO. HACIA UN NUEVO TABLERO DE MANDO DEL DESARROLLO HUMANO	44
CUADRO 6: OBJETIVOS Y METAS DE DESARROLLO DEL MILENIO (2000-2015).	47
CUADRO 7: VENTANAS DE OPORTUNIDADES DE DESARROLLO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	67
CUADRO 8: PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE ESTIMULADOS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE	70
CUADRO 9: PRINCIPIOS PARA UNA DISCIPLINA POSITIVA Y CONSTRUCTIVA	87
CUADRO 10: DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN INVOLUCRADAS EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO HUMANO	89
CUADRO 11: DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ PRESENTES EN PROGRAMAS EDUCATIVOS	90
CUADRO 12: CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA	104
CUADRO 13: ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ	108
CUADRO 14: FACTORES MODULARES DE LA PARTICIPACIÓN GRADOS IDEALES DE DESARROLLO	112
CUADRO 15: NORMAS DE AULA CONSTRUIDAS POR ESTUDIANTES	131
CUADRO 16: DIMENSIONES DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN	134
CUADRO 17: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	156
CUADRO 18: EXTREMOS DE AUTO-CONCIENCIA PROFESIONAL Y RELACIÓN DE APOYO. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, ESCUELA REP. URUGUAY	158
CUADRO 19: COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS EN PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO	162
CUADRO 20: VISIÓN DE LA ACCIÓN DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO	

A LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY	170
CUADRO 21: ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN DE KEMMIS (1989)/ Modelo de la Universidad de Deakin (1982)	178
CUADRO 22: SÍNTESIS DE ROLES DE ACTORES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELA REP. URUGUAY (2001-06)	182
CUADRO 23: REGISTRO DE REUNIONES INVESTIGADOR/ ACOMPAÑANTES EN ESCUELA REP. URUGUAY Y TÉCNICAS GRUPALES 2001-2004	188
CUADRO 24: DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELA REP. URUGUAY. EJES TRANSVERSALES 2001-2006	192
CUADRO 25: DINÁMICA DE INTERRELACIÓN OBJETIVOS INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. ACOMPAÑAMIENTO ESC. REP. URUGUAY	198
CUADRO 26: TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LITERATURA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I/A)	201
CUADRO 27: TÉCNICAS EMERGENTES DE I/A EN ESCUELA REP. URUGUAY. SECUENCIA DE INCORPORACIÓN METODOLÓGICA	204
CUADRO 28: DELIMITACIÓN DE TÉCNICAS PRINCIPALES Y COMPLEMENTARIAS. I/A ESC. REP. URUGUAY	211
CUADRO 29: ESTRATEGIA DE CONSULTAS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS	213
CUADRO 30: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE ENTORNOS, TAREAS Y PROCESOS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS	221
CUADRO 31: ESTRATEGIA DE REGISTROS NARRATIVOS Y GRÁFICOS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS	231
CUADRO 32: REGISTRO DE ENTRADAS. DIARIO DE CAMPO DEL INVESTIGADOR 2001-03	233
CUADRO 33: CRITERIOS PARA ORGANIZACIÓN BASE DE DATOS GRÁFICA (FOTOGRAFÍA). ACOMPAÑAMIENTO ESC. REP. URUGUAY	244
CUADRO 34: CONTENIDOS DE CARTELES MURALES. ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY	248
CUADRO 35: ARTICULACIÓN DE MODALIDADES DE TRIANGULACIÓN SEGÚN OBJETIVOS DE I/A. ESCUELA REP. URUGUAY 2001-06	250
CUADRO 36: INVESTIGACIÓN PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE LA NIÑEZ CUADRO GRAL. CLASIFICACIÓN FUENTES 2002-2006	255
CUADRO 37: PLAN FINAL DE ANÁLISIS (PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO...) SEGÚN OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	258
CUADRO 38: SELECCIÓN DE INDICADORES SOCIO-ECONÓMICOS DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (~2002-2012)	267
CUADRO 39: INDICADORES DE NECESIDADES INSATISFECHAS DE LOS POBRES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA AL AÑO 2005	269
CUADRO 40: MAPA DE VILLA FRANCISCA	274
CUADRO 41: USO DEL ESPACIO. EDIFICIOS DE VILLA FRANCISCA	282
CUADRO 42: DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA LEY 136'03	298
CUADRO 43: COBERTURA DE LA EDUCACIÓN DOMINICANA AL INICIO Y AL FINAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN	317
CUADRO 44: ESTUDIANTES ED. BÁSICA/R.D. POR GRADO Y EDAD AL FINAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN (2007-2008)	318
CUADRO 45: PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018. POLÍTICAS GENERALES	329

CUADRO 46: INAUGURACIÓN EDIFICIO ACTUAL ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. RESEÑA PRENSA (<i>EL CARIBE</i>, 26-2-1952)	335
CUADRO 47: ANÁLISIS DE DIMENSIONES. ÁREAS NO TECHADAS DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. JUNIO 2002	339
CUADRO 48: TIPIFICACIÓN DE ESPACIOS DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY - AÑO 2006 (ambas tandas)	341
CUADRO 49: ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. DIMENSIONADO DE PLANTA ARQUITECTÓNICA. AÑO 2003	343
CUADRO 50: PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY- AÑO ESCOLAR 2002/2003 (ambas tandas)	344
CUADRO 51: RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES. PROMEDIOS ESCUELA REP. URUGUAY 2002-2006	350
CUADRO 52: FINES DEL INTEC	352
CUADRO 53: PORTAL DEL CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL EN PÁGINA WEB DEL INTEC (2000-2006)	356
CUADRO 54: EJES OPERATIVOS. CENTRO DESARROLLO PROFESIONAL	357
CUADRO 55: ASIGNATURA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIANTES POR TRIMESTRE	363
CUADRO 56: PORTAL DEL PRACTICUM DE LA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ/ ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY	367
CUADRO 57: ENTORNO DIGITAL COLABORATIVO DEL PRACTICUM. ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ/ ESCUELA REP.URUGUAY	369
CUADRO 58: ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ. ESTRATEGIAS COMUNI - CATIVAS AL SERVICIO DE LAS NECESIDADES DEL CENTRO ED.	371
CUADRO 59: <i>PINTO MI ESCUELA</i> (2001). SELECCIÓN DIBUJOS INFANTILES	388
CUADRO 60: <i>PINTO MI ESCUELA</i> (2001). REPRESENTACIONES DE INTERIORES	391
CUADRO 61: <i>PINTO MI ESCUELA</i> (2001). REPRESENTACIONES DEL PATIO	396
CUADRO 62: ENCUESTA <i>UN DÍA DE MI VIDA</i> (2001). HÁBITOS DE VIDA MÁS COMUNES (INICIO Y FINAL DEL DÍA)	401
CUADRO 63: ENCUESTA <i>MI VIDA</i> (2001). JUEGOS Y JUGUETES PREFERIDOS SEGÚN SEXO	403
CUADRO 64: ENCUESTA <i>MI VIDA</i> (2001). ACTIVIDADES DOMÉSTICAS (NIÑAS). PROMEDIO DE PREFERENCIA	405
CUADRO 65: GRUPO FOCAL (2001). PERCEPCIÓN DE DERECHOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA ESCUELA	408
CUADRO 66: <i>PINTO MI FAMILIA</i> (2001). SELECCIÓN DIBUJOS INFANTILES	411
CUADRO 67: ENCUESTA <i>MI VIDA</i> (2001). PREFERENCIA DE AMISTADES SEGÚN SEXO	416
CUADRO 68: ENCUESTA A DOCENTES <i>DIEZ TAREAS BASICAS</i> (2002). CATEGORÍAS SISTEMATIZADAS	428
CUADRO 69: CONSULTA A ESTUDIANTES (2003). SISTEMATIZACIÓN DE NORMAS Y FUNCIONES DE CLUBES ESCOLARES	443
CUADRO 70: TIPIFICACIÓN GUÍAS TRABAJO DE CAMPO, SEGÚN COMPONENTES ACOMPAÑAMIENTO. ESCUELA REP. URUGUAY	446
CUADRO 71: VOLUMEN DE IMÁGENES CAPTURADAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (2002-2006)	452
CUADRO 72: CARPETAS DE FOTOS EN GRUPO MSN (2002-2006)	453
CUADRO 73: COMPONENTES DE ACCIÓN /MEDIO AMBIENTE. PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	458

CUADRO 74: COMPONENTES DE ACCIÓN /MEDIO AMBIENTE.	
PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	459
CUADRO 75: COMPONENTES DE ACCIÓN/ ESTÉTICA Y BELLAS ARTES.	
PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	464
CUADRO 76: COMPONENTES DE ACCIÓN/ ESTÉTICA Y BELLAS ARTES.	
PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	465
CUADRO 77: COMPONENTES DE ACCIÓN/ BIBLIOTECA-ANIMACIÓN A LA LECTURA. PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	471
CUADRO 78: COMPONENTES DE ACCIÓN/ BIBLIOTECA-ANIMACIÓN A LA LECTURA. PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	472
CUADRO 79: DISEÑO DE ÁREA DE JUEGOS (2003). ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY	476
CUADRO 80: COMPONENTES DE ACCIÓN/ RECREACIÓN.	
PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	477
CUADRO 81: COMPONENTES DE ACCIÓN/ RECREACIÓN.	
PANORÁMICA ANTES-DURANTE-DESPUÉS	478
CUADRO 82: RESEÑAS DEL ACOMPAÑAMIENTO, ESCUELA R. URUGUAY	483
CUADRO 83: ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES “EL PATIO QUE QUEREMOS” REALIZADO POR ESTUDIANTE ACOMPAÑANTE A LA ESCUELA	505
CUADRO 84: DIARIOS DE CAMPO ESTUDIANTES ACOMPAÑANTES (2002-2006) CATEGORÍAS ANÁLISIS EMERGENTES Y OBJETIVOS DE I/A	508
CUADRO 85: DIARIOS DE CAMPO ESTUDIANTES ACOMPAÑANTES (2002-2006) CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES	520
CUADRO 86: CONSULTA A ESTUDIANTES (2006). PERCEPCIÓN GENERAL EXPERIENCIA EN ESCUELA REP. DEL URUGUAY	537
CUADRO 87: CORRESPONDENCIA DE LAS CONCLUSIONES DEL CICLO DIAGNÓSTICO 2001 Y LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A	550
CUADRO 88: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A Y EVIDENCIAS DE PLANIFICACIÓN 2002-2006	553
CUADRO 89: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A Y EVIDENCIAS DE ACCIÓN 2002-2006	554
CUADRO 90: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A Y EVIDENCIAS DE OBSERVACIÓN 2002-2006	557
CUADRO 91: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A Y EVIDENCIAS EVALUATIVAS 2003-2006	558
CUADRO 92: MODELO EMERGENTE DE I/A CONTEXTUALIZADA EN ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELA REP. DEL URUGUAY (2001-2006)	561
CUADRO 93: HITOS RELEVANTES EN CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. INSERCIÓN/ ACOMPAÑAMIENTO ESC. REP. URUGUAY 2001-2006	565
CUADRO 94: ESCUELA REP. DEL URUGUAY, PORTADA DEL CALENDARIO ESCOLAR DE LA REPÚBLICA DOMINICANA 2009-2010	573

ALGUNOS USOS DEL LENGUAJE EN ESTE DOCUMENTO

. De acuerdo con el *Diccionario panhispánico de dudas*, en los sustantivos de género masculino, el presente texto incluye al género femenino, siempre y cuando no se identifiquen ambos géneros de forma expresa

(<http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=Tr5x8MFOuD6DVTIDBg> ; consultado 10/2/2015).

. La alusión en el texto a “niños y niñas”, a “niños, niñas y adolescentes”, o a “niñez y adolescencia”, pretende destacar los sexos o algunos rangos de edad presentes en el sistema educativo. Salvo en estos casos y en algunas citas literales, los términos “niño”, “niñez” o “infancia” en el texto aluden a “*todo ser humano menor de dieciocho años de edad*” (*Convención sobre los Derechos del Niño*, artículo 1). En el caso de los estudiantes de la escuela a la que se refiere el trabajo de campo de este documento, sus edades no superaban los 13-14 años.

. Este trabajo asume la denominación oficial de “Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd)”, pero mantiene también la anterior de “Secretaría de Estado de Educación (SEE)”, ya que el trabajo de campo y gran parte de sus fuentes documentales son previos al año 2010, a partir del cual, la Constitución de la República Dominicana estableció en su artículo 134 la denominación de “Ministerios” para las carteras del Poder Ejecutivo, hasta ese momento “Secretarías de Estado”.

. Respecto a la estructura del sistema educativo dominicano, se mantiene la denominación de Nivel Básico y Nivel Medio (o educación básica/ educación media), en uso durante el período del trabajo de campo y en determinadas fuentes documentales. A partir de la Ordenanza 03-2013, del Consejo Nacional de Educación, ambos niveles educativos pasaron a denominarse “Nivel Primario” y “Nivel Secundario”.

. Dada la abundancia de su uso en este trabajo, según el estilo de cada epígrafe, en ocasiones introducimos “I/A” como abreviatura de “investigación-acción” (cfr. Colás y Buendía, 1992: 291-315).

. Debido a que los capítulos de esta tesis se han escrito en un lapso de varios años, más o menos cercano a la experiencia narrada, en relación a los datos del trabajo de campo, donde no se utilicen formas verbales en pasado, deben asumirse como presente histórico.

Salvo las actualizaciones que integra este documento, los datos estadísticos y cualitativos relativos a la República Dominicana, y específicamente a su sistema educativo, así como los análisis contextuales que de ellos se desprenden, se circunscriben al período que comprende el trabajo de campo (2001-2006).

Prefacio: una metáfora de la construcción del saber científico en el contexto del desarrollo humano

Tetsugen, un alumno de Zen, asumió un tremendo compromiso: imprimir siete mil ejemplares de los sutras, que hasta entonces sólo podían conseguirse en chino.

Viajó a lo largo y ancho del Japón recaudando fondos para su proyecto. Algunas personas adineradas le dieron hasta cien monedas de oro, pero el grueso de la recaudación lo constituían las pequeñas aportaciones de los campesinos. Y Tetsugen expresaba a todos el mismo agradecimiento, prescindiendo de la suma que le dieran.

Al cabo de diez largos años viajando de aquí para allá, consiguió recaudar lo necesario para su proyecto. Justamente entonces se desbordó el río Uji, dejando en la miseria a miles de personas. Entonces Tetsugen empleó todo el dinero que había recaudado en ayudar a aquellas pobres gentes.

Luego comenzó de nuevo a recolectar fondos. Y otra vez pasaron varios años hasta que consiguió la suma necesaria. Entonces se desató una epidemia en el país, y Tetsugen volvió a gastar todo el dinero en ayudar a los damnificados.

Una vez más, volvió a empezar de cero, y, por fin, al cabo de veinte años, su sueño se vio hecho realidad.

Las planchas con que se imprimió aquella primera edición de los sutras se exhiben actualmente en el monasterio Obaku, de Kyoto. Los japoneses cuentan a sus hijos que Tetsugen sacó, en total, tres ediciones de los sutras, pero que las dos primeras son invisibles y muy superiores a la tercera.

Anthony De Mello (1988). *La oración de la rana*.
Santander: Sal Terrae, 8.^a ed., p. 68

0. INTRODUCCIÓN

Si toda tarea intelectual resulta retadora, por el diálogo abstracto que supone con la realidad, al tratarse de una investigación-acción, podríamos asegurar que sea extenuante, al fundirse en un solo proceso la búsqueda de rigor metodológico y la necesidad de evidenciar transformaciones de esa realidad de la que formamos parte.

Esta es la historia de ese proceso, y ustedes, lectores de este *manuscrito digital*, nuevos observadores que entran a formar parte del mismo, en un ciclo sin término donde, una vez más, el texto es la vida. Y este es el informe de una investigación-acción, operativa a través de un proyecto de acompañamiento, como mediación entre la realidad y la innovación educativas.

“Investigación-acción” es la pretensión de un investigador-docente universitario, preocupado por la calidad de las prácticas académicas y el rol social de la educación superior. “Acompañamiento” es lo que nos demandaron los maestros con quienes compartimos el trayecto que a continuación se describe, y cuyo sentido ampliaron los niños y niñas de la escuela, para ocupar el espacio central de nuestra inquietud adulta. Entre ambas líneas de interés, nuestro “modelo” ha venido a ser el ensayo consciente y deliberado de la innovación a nuestro alcance, con una singularidad de aspectos que pudieran entrar en diálogo con vocaciones similares de transformación socio-educativa.

Y como matriz de comprensión y resonancia de esta investigación inserta en una escuela, el texto queda envuelto por la perspectiva del “barrio”, contextualizada en el marco de la cultura popular, como medida de la exclusión que desde la educación pública dominicana se pretende superar.

Tras cinco intensos años, entregado a construir una historia de transformación social, la urgencia del análisis se abriría paso en este investigador, ávido de comprender a fondo lo que había estado viviendo. A fines de 2007, cercano aún en el tiempo el acompañamiento a la escuela, ingresé al Viceministerio de Asuntos Técnico-Pedagógicos del Ministerio de Educación, iniciando una vorágine de trabajo y de servicio a procesos clave del sistema educativo dominicano, que competiría, junto a otros desafíos personales, con el análisis de los resultados del trabajo de campo que describe esta tesis. Y que extendería, hasta casi una década después de su cierre, la comprensión global de esta historia.

Entre tanto, la crudeza de la acción solidaria empezó a consolidar en este actor social una visión más madura de las dimensiones de las utopías a nuestro alcance. Las líneas que siguen muestran la reflexión que ha contribuido a ampliar su visión.

01. JUSTIFICACIÓN

La educación en la República Dominicana, según detallaremos en el análisis del contexto de esta investigación, arrastra hasta el presente un empobrecimiento estructural que se evidencia en la necesidad de prácticas de calidad. El monitoreo al desempeño del sistema educativo ha descansado, en gran medida, en el seguimiento a los indicadores cuantitativos del rendimiento académico y al avance en el nivel de la inversión pública.

Tras dos décadas de reforma educativa y cuantiosas inversiones en formación y titulación docente (como procesos situados básicamente fuera del centro educativo), se hace necesaria una comprensión más cualitativa de los procesos educativos, desde adentro de las mismas escuelas, a fin de promover transformaciones que tomen en cuenta las complejidades que interactúan simultáneamente.

La preocupación que envuelve a los países de la región en relación a la calidad educativa, según los énfasis de *Educación para todos* de UNESCO, lo reflejó el título del Informe de Progreso de PREAL 2006: *Cantidad sin calidad*. Este plantea que

América Latina ha aumentado significativamente el gasto público en educación, y ha logrado la inclusión de un mayor número de niños en el sistema escolar (...). Sin embargo, la región no ha logrado casi ningún progreso en el mejoramiento del aprendizaje y en la reducción de la desigualdad en sus escuelas (PREAL, 2006: 6).

A partir del año 2013, con la asignación del 4% del PIB que establece la Ley General de Educación para este sector (y a lo que nos referimos con más detalle en el análisis del contexto educativo), junto al inicio de un programa de construcción y mejora de edificaciones escolares sin precedentes, la República Dominicana empieza a saldar una deuda histórica, a la vez que se une al grupo de países en el mundo que deben empezar a rendir cuentas, en términos de calidad, de una inversión pública mejorada.

Una inserción participante como la que esta investigación ensayó, pretendió reconciliar en la práctica discursos antagónicos que conviven a lo interno del sistema educativo, y que podríamos resumir en que se hayan renovado las metas y horizontes de la educación, sin alterar básicamente los medios ideológicos, técnicos y materiales necesarios para los cambios planteados.

Por eso entendemos necesario producir investigación básica de corte cualitativo, que acumule evidencias acerca de los cambios posibles, en contextos altamente excluyentes, como el que la realidad dominicana ha ido históricamente definiendo.

Como una de las muchas maneras de afrontar “desde dentro” del sistema educativo la crisis de confianza creada en torno a su eficacia y pertinencia, esta investigación-acción intentó articular o remover líneas de autoridad y de relaciones, tendentes a dar más poder o control

sobre su experiencia educativa a los sujetos más excluidos. Estas líneas se refieren a la universidad y a las autoridades educativas por una parte, como productoras y gestoras de conocimiento, y a docentes y estudiantes de escuela, de otra parte.

El marco común para propiciar una articulación válida lo constituye el Derecho a la Educación como conquista social que promueve equidad, aunque nunca por sí sola. La equidad, como práctica que se aprende, fue promovida desde esta investigación al intentar poner al sistema educativo “al revés”, de modo que instituciones y funciones situadas en la “cúspide” se dispongan a aprender de la realidad, al acompañar y dejarse acompañar por los sujetos de la educación básica.

El Derecho a la Educación, y a una educación de calidad, constituye una plataforma ideológica integradora de la interacción colaborativa de ámbitos tan distantes como una universidad y una escuela, ya que ambas brindan el mismo servicio y producto principal: “Educación”, origen de todas sus prácticas. Esta perspectiva ayudó desde el principio a centrar profesionalmente este proceso de acompañamiento, sin asistencialismo.

En esta realidad circular, que oscila entre un contexto social excluyente y las aspiraciones de cambio del sistema educativo, la oportunidad de la formación docente fue asumida por el investigador autor de este informe, en su responsabilidad de formador de formadores, como una vía de aproximación a la realidad de los contextos de práctica de las escuelas, matriz generadora de múltiples aprendizajes y lecturas de la realidad, alternativas y complementarias, al discurso de la reforma educativa.

A través de numerosos diálogos con maestros y maestras dominicanos, al visitar sus centros, o al acompañar su práctica docente, la red conceptual-experiencial que describiremos fue conformándose para dar lugar al problema de investigación planteado.

Coherentemente, durante el período 2000-2001, en el seno del grupo de maestros que el investigador animó, como seminario de investigación-acción en la universidad INTEC, surgió la necesidad de iniciar alguna acción concreta, con un énfasis reflexivo, cuyo alcance llegó a plasmarse en un primer proyecto, según describe el **cuadro 1**.

Tras un ágil diagnóstico situacional de las escuelas de los participantes en dicho seminario, el investigador concluyó que las características de la escuela República del Uruguay, en el céntrico y empobrecido barrio de Villa Francisca, en Santo Domingo, justifican el inicio de una inserción reflexiva en ella, que focalizara los retos y aportes en un solo contexto, según las posibilidades a su alcance.

En la expectativa de otras posibles interacciones, aquel grupo de maestros validaría el inicio de la inserción en el contexto de dicha escuela, coincidiendo con la disolución del incipiente seminario, debido a las presiones de tiempo de la práctica laboral de aquellos participantes.

CUADRO 1: EMBRIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY (2000)

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC ESCUELAS Y FAMILIAS UNIDAS POR LA EDUCACIÓN (CONTEXTOS EMPOBRECIDOS)

Proyecto de investigación-acción

Objetivo general. Exploración y establecimiento de indicadores de bienestar cuestionados bajo el neoliberalismo, en niños/as y jóvenes estudiantes de los maestros/as investigadores, como contextualización crítica de la Convención de los Derechos del Niño y de los fines de la educación que prescribe el currículo dominicano, a través de una formulación participativa de aquellos indicadores con las familias de los/as estudiantes, de modo que las impliquen posteriormente en ámbitos de intervención conjunta con las escuelas.

Objetivos específicos

- Profundización en el conocimiento de los contextos de las escuelas implicadas, en el marco de exclusión del neoliberalismo.
- Fortalecimiento de la capacidad reflexiva, analítica y crítica de los maestros y maestras del equipo responsable de esta investigación-acción, en función del perfil de educador/a propuesto en el currículo dominicano.
- Articulación en cada escuela de equipos de docentes interesados/as en vincularse con este proyecto a través de líneas de reflexión de su práctica similares.
- Apoyo a las familias de nuestros/as estudiantes, así como a la mejora de condiciones que afectan a estos/as, mediante la satisfacción de necesidades formativas vinculadas a las situaciones planteadas.
- Afrontamiento progresivo de la integración de los Derechos de la niñez y la adolescencia en la práctica curricular y docente.

Objetivos operativos

- Estructuración en cada escuela implicada, de espacios permanentes de participación de las familias de los/as estudiantes, en el diseño, seguimiento y evaluación de actividades formativas integradas en el currículo.
- Sistematización de técnicas e instrumentos sencillos de análisis de la realidad y estímulo de la participación de familias y docentes.
- Elaboración de guías didácticas y otros materiales educativos que apoyen y estimulen la participación de las familias.

FUENTE: Equipo de investigación-acción. Centro de Desarrollo Profesional, 2000

02. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La experiencia del autor como maestro del Nivel Básico en la República Dominicana (1993-96), así como en la formación de formadores (1995-2000), marcó su percepción de las iniciativas dirigidas a mejorar la educación dominicana, resultándole evidente que reforma educativa y prácticas de aula de calidad tenían que ser sinónimos para el logro de la transformación curricular puesta en marcha en el país a partir de 1995. Esa primera oleada o década de reforma educativa, a partir de 1992, se denominó “Plan Decenal”.

Una nueva visión de sistema educativo

La formulación participativa del dicho Plan Decenal y lo innovador y sistemático de sus planteamientos teóricos llamaron la atención y crearon altas expectativas. Uno de los logros más importantes de todo ese movimiento cristalizaría en la promulgación en 1997 de la actual Ley General de Educación 66'97, que dio forma legal al espíritu de la reforma educativa, y de las ordenanzas 1'95 y 1'96, que establecen, respectivamente, el currículum y el sistema de evaluación de la educación nacional. En la década del Plan Decenal de 1992, otras ordenanzas y órdenes departamentales¹ irían completando y ampliando el marco normativo del Estado para construir una nueva visión de Educación.

Como en otras reformas desarrolladas en otros países de la región, la implementación de los planes de reforma fue acompañada del aporte de cuantiosos préstamos del Banco Mundial (BIRF), y del Banco Interamericano para el Desarrollo (BID), que sirvieron para ejecutar programas y proyectos en áreas estratégicas del sistema educativo. Algunas de estas iniciativas estarían radicadas en las escuelas, sobre todo las referidas a ampliación y mejora de la infraestructura escolar.

La formación del docente, de cara a su titulación masiva a nivel superior, fue otra de estas iniciativas, teóricamente concebida para renovar la práctica en las escuelas, en un diseño conjunto entre la Secretaría de Estado de Educación, la universidad pública y las universidades privadas.

Durante el primer quinquenio del primer Plan Decenal el esfuerzo principal de formación docente estuvo centrado en la titulación de miles de maestros y maestras que impartían docencia con un nivel de titulación media (equivalente a Bachillerato), bien porque su formación inicial en las antiguas Escuelas Normales sólo ofrecía ese nivel hasta mediados los años 90 del pasado siglo, bien porque fueron incorporados al sistema educativo sin

¹ Las ordenanzas y órdenes departamentales son disposiciones normativas previstas en la Ley General de Educación (art. 217), emanadas del Consejo Nacional de Educación, en el primer caso, o bien del titular de la cartera educativa, en el segundo caso, y que ofrecen orientaciones técnicas relativas a políticas públicas de obligado cumplimiento para todo el sistema educativo, público y privado.

haber completado una licenciatura, dada la enorme carencia de docentes, evidenciada desde la década de 1980.

A estos maestros “empíricos”, el gobierno les ofreció el “Programa de Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio” (PPMB), auspiciado por el BID, y el “Proyecto de Desarrollo de la Educación Primaria” (PRODEP), auspiciado por el BIRF. Tras el logro de un título superior intermedio, denominado “técnico”, a partir de 1997 se diseñó a nivel nacional un Programa de Licenciatura en Educación, que permitió otorgar este grado a miles de maestros y maestras. Para disfrutar de esta oportunidad formativa, la mayor parte del magisterio nacional fue becada, realizando sus estudios en tandas nocturnas y sabatinas, simultáneamente a su ejercicio profesional en días laborables.

Aunque la implementación de estos paquetes formativos masivos mantuvo notables diferencias, según las tradiciones psicopedagógicas de las universidades responsables, algunos énfasis sobresalieron de forma común, en coherencia con los presupuestos constructivistas de la reforma educativa:

- Valoración de los contextos de práctica docente, de modo que el currículum oficial se insertara en la realidad territorial, política, cultural y socio-económica de cada entorno escolar, obteniendo así la necesaria significatividad.
- Reivindicación del papel de los sujetos de la práctica educativa, estudiantes (niños, niñas y adolescentes), como centro de toda la propuesta curricular, de modo que esta respondiera a sus necesidades e intereses, en un marco de diálogo de saberes.
- Apertura democrática del sistema educativo a una significatividad construida desde todos los actores involucrados, de modo que la ejecución curricular, más que “supervisada” empezara a ser “acompañada”.

Para canalizar las nuevas aspiraciones socio-educativas, esta formación docente fue inspirada en un perfil de educador compuesto por tres dimensiones: antropológica (visión del ser humano a construir), pedagógica (los saberes técnicos de la profesión) y sociocultural (los elementos de contextualización de la práctica).

La demanda de calidad y su reflejo en la reflexión educativa

A medida que un nuevo paradigma curricular y de formación docente empezó a impactar el sistema educativo, este recibió más demandas de eficiencia, relacionadas con la necesaria aplicación de las nuevas concepciones teóricas, y con la debida transferencia de estas a los complejos escenarios de práctica (cfr. Valera, 2001; Medina, 2002; Villamán y otros, 2003). Los reclamos de calidad, equidad y eficiencia, empezarían a constituir, de este modo, la tónica de la implementación de la segunda mitad del primer Plan Decenal, hasta la formulación del Plan Decenal de Educación 2008-2018 (PREAL, 2006 b) y la reciente promulgación del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en abril de 2014.

El paradigma curricular que sustentó la reforma educativa en República Dominicana desde 1992 adoptó el constructivismo como marco de comprensión de la experiencia humana del aprendizaje, de acuerdo con las teorías de Piaget y Vigotsky. Una construcción social del conocimiento en ese sentido obliga a que los centros educativos se conviertan en auténticos espacios colectivos de aprendizaje, plagados de interacciones ricas en significados, lo que involucra por igual la disposición de medios materiales, competencia docente y organización humana, favoreciendo al máximo la participación activa de los estudiantes.

Una lectura estructural, sin embargo, como la que brinda nuestro análisis del contexto de la reforma educativa dominicana, puede ayudar a comprender más adecuadamente el trasfondo del desencanto por los bajos logros como país de la educación dominicana, y a focalizar problemas de investigación que exploren los cambios necesarios.

El otro pilar estructural de comprensión del cambio educativo en República Dominicana se refiere al contexto socio-económico del cual forma parte el sistema educativo. La década de los noventa del pasado siglo conoció la transición a un sistema representativo algo más democrático y un esfuerzo de institucionalización e inserción en el contexto global, prolongado hasta la actualidad.

Sin embargo, la renovación del sistema político democrático, coincidente con períodos de crecimiento económico notables en el contexto de la región, no ha sido acompañada de una redistribución de ingresos y satisfacción de necesidades básicas a nivel masivo, como describe el análisis del contexto de esta investigación. El empobrecimiento de la sociedad dominicana, a pesar del relativo aumento del nivel de ingresos experimentado en la última década, ha mantenido la emigración como una de las expectativas de mejora de vida más concretas y deseables para un amplio sector de la población.

Este contexto de desesperanza y resignación tiene un intenso impacto en el mismo sistema educativo que intenta transformarse. Salvo para los segmentos sociales acomodados, o que pueden pagar una educación privada satisfactoria (una minoría social, entre un 10% y un 20%), la significatividad curricular se ve afectada, debido a que la supervivencia ha alejado la posibilidad de construir en la práctica estándares de calidad de vida.

A pesar de que el país cuenta, a partir del año 2012, con una Estrategia Nacional de Desarrollo al 2030 (Ley 1-12), en muchos aspectos de la vida cotidiana y de la organización social es difícil aún darse cuenta de un parámetro concreto de desarrollo humano. Esto significa, a nuestro modo de ver, que el currículum – si se llega a desarrollar a cabalidad – promueve la construcción de un conocimiento que no tiene impacto o campo de aplicación en la realidad inmediata.

Finalmente, el empobrecimiento a diferentes niveles de los propios actores del sistema educativo, estudiantes, docentes y familias, ha provocado que las prácticas curriculares se limiten a un horizonte de aspiraciones y de “contenidos mínimos”, unido a la precariedad material en la que todavía se desenvuelven muchas escuelas, a pesar de los esfuerzos gubernamentales.

En el marco de los parámetros de calidad establecidos en la Ley General de Educación 66'97 (art. 59) y que detalla el análisis del contexto de esta investigación, en la República Dominicana es significativa la literatura pedagógica surgida a partir de la reforma educativa iniciada en 1992, que aborda los diversos factores o variables de la gestión educativa que inciden en la calidad educativa.

Muchas de estas publicaciones, editadas en el período del trabajo de campo de nuestra investigación y que contribuyeron a iluminar dicho proceso, se encuentran reseñadas en esta investigación. Forman parte de series de informes y estudios auspiciados por organismos supranacionales (UNESCO, UNICEF, PREAL, OEI, OCDE) instituciones académicas y de la sociedad civil (EDUCA, FLACSO), agencias financiadoras (BID, BIRF) y por el propio Ministerio de Educación, entre otras, como reflejo de la participación del país en proyectos y estudios educativos nacionales e internacionales.

Su preparación y divulgación contribuyó al debate y balance que cerró el Plan Decenal de Educación 1992-2002 y que preparó la formulación del Plan de Desarrollo Estratégico de la Educación (no ejecutado), y finalmente, del Plan Decenal de Educación 2008-2018, en vigencia. Cada uno de estos planes nacionales, así como los programas y proyectos que incluyen, generaron diagnósticos y evaluaciones globales y específicas (McGuinness y otros, 2008; Flores y Lapaix, 2008).

De forma paralela, el Ministerio de Educación de la República Dominicana y sus institutos descentralizados han publicado en las dos últimas décadas numerosos planes, manuales y guías de apoyo al trabajo docente y del personal técnico, para cada uno de los niveles, modalidades y subsistemas educativos, cuya descripción excede a las intenciones de este trabajo.

Sin ánimo de ser exhaustivos (ya que, además, no reseñamos publicaciones periódicas), especialistas nacionales y extranjeros, vinculados con la educación dominicana por diversas vías, han abordado aspectos como el mantenimiento escolar (Amargós y Hasbún, 2002), el financiamiento educativo (Liz y Ogando, 2003), el uso del tiempo escolar (EDUCA/ Gallup, 2005 y 2008), la descentralización educativa y la autonomía escolar (Santelises, 2003), el desdoblamiento de la actividad escolar en dos tandas horarias (Fiallo, 2003), la inclusión y exclusión educativa (Ziffer, 2003; Mejía, 2005), la escuela multigrado (Colbert, 2002; Vargas, 2003), o el desempeño docente (González, 2003). Una aproximación cualitativa al impacto del financiamiento internacional en muchos de estos ámbitos fue presentada como sistematización de buenas prácticas escolares (Fernández, 2008).

Algunas investigaciones han señalado variables de la gestión educativa asociadas a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como los vinculados al programa de Español del primer y segundo grado de la Educación Básica (De Lima, 2001 y 2002), o a la efectividad de los centros de educación media (Piñeros y Scheerens, 2002).

En relación al contexto de los sujetos de la educación dominicana, que toda gestión educativa debe tomar en cuenta, se han analizado el perfil del estudiante de la Educación Básica (Vincent, 2002), así como la convivencia (Instituto IDEA-SM, 2009) y la violencia en las escuelas (Vargas, 2010). También, algunos condicionantes de la formación docente, vinculados a su desempeño (Mejía, 2005; Mejía y otros, 2006; De Lima, 2011), al dominio conceptual (Montes De Oca y otros, 2015), o a las características personales del educador vinculadas a su eficacia en el aula (Montes De Oca y Perandones, 2015). Entre los aún escasos estudios cualitativos, un análisis de las prácticas educativas revela las percepciones de los propios actores de los centros educativos (Valera, 2001), bajo el desafiante título de “¿*Cambia la escuela?*” En el año 2015, el informe del PREAL de seguimiento a la educación en la República Dominicana, analiza el estado del arte de las políticas docentes.

Dos obras colectivas compilaron, con enfoques complementarios, muchas de estas líneas de análisis sobre gestión y calidad educativa. Medina (2002, ed.) analiza el aporte de la implementación de la reforma educativa a la eficiencia, la equidad y la calidad de la educación pública. En busca de nuevos imaginarios, Villamán y otros (2003, ed.), por su parte, exploran cómo “*Reinventar la escuela. ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en República Dominicana*”.

También se han publicado resúmenes de tesis de maestría que abordan numerosas dimensiones de mejora de la gestión escolar (Olivo, 2002, Isfodosu, 2012). En octubre de 2012 el IDEICE (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa), adscrito al Ministerio de Educación, abrió al público una amplia base de datos *on line*, con fichas descriptivas de más de tres mil títulos de investigaciones, presentadas en su mayoría como tesis en diversas universidades dominicanas.² En esta base de datos, las áreas temáticas de Administración y de Gestión Educativa son las que concentraban en el año 2012 un mayor número de investigaciones, con más de 700 títulos.

Compromiso y apoyo a la escuela

Dado que las vías de cambio promovidas desde las autoridades del sistema educativo han encontrado caminos contradictorios o simplemente interrumpidos, muchas veces con escuelas escasamente atendidas (pese a los discursos oficiales), es en estas donde entendemos que mejor pueden encontrarse muchas líneas de respuesta curricular, que aspiren al cambio de una manera más contextualizada que algunas propuestas públicas.

Como ya se ha anticipado, una de las primeras aplicaciones de un nuevo paradigma de la formación docente en el país, ha caminado de la mano del denominado “acompañamiento” de la práctica docente (García, 2007 y 2012), que vino a sustituir al discurso de la tradicional supervisión de aula.

² INERED (Base de datos referencial de Investigaciones Educativas de la República Dominicana), disponible en www.ideice.gob.do/inered/ (consultado 10-11-2012).

En el espíritu democratizador descrito, algunas universidades, y luego el propio sistema educativo, empezaron a asumir la animación o seguimiento a “grupos pedagógicos” de docentes de un mismo centro o territorio, en línea con propuestas innovadoras (Stenhouse, Elliott) del docente como profesional reflexivo y/o investigador de su propia práctica. Esta perspectiva se vincula con los paradigmas etnográfico y crítico de las Ciencias Sociales y con la concepción del centro educativo como contexto de desarrollo profesional.

A partir de la gestión de gobierno 1996-2000, el sistema educativo institucionalizó la figura de los grupos pedagógicos, otorgando la posibilidad de espacios mensuales de reflexión de docentes que se llamaron “Comisiones de Construcción Curricular”, a partir de inquietudes propias de cada centro. A pesar del prometedor comienzo, la posibilidad de una reflexión compartida entre diferentes actores del sistema no llegó a impregnar profundamente a las diferentes instancias involucradas, abandonándose posteriormente algunas de estas iniciativas.

Por su parte, desde las universidades implicadas en la formación docente, el apego disciplinar y una visión jerárquica del conocimiento han dificultado también apostar en muchas ocasiones por procesos de acompañamiento de docentes, desde una auténtica perspectiva de diálogo de saberes. A esto hay que sumar la dificultad operativa de no disponer de una base de personal territorialmente tan extendida como los técnicos distritales y regionales del Ministerio de Educación.

En el caso de algunas universidades privadas, la formación de los docentes de centros públicos, así como los proyectos de acompañamiento y mejora de las escuelas, sostenidos o no con fondos públicos, han sido visualizados como parte del compromiso social de la educación superior con el desarrollo de la educación nacional.

Adicionalmente, este acercamiento y, a veces, inserción en la realidad de las escuelas, se ha percibido como un aporte a la formación integral de los estudiantes universitarios, también de carreras no pedagógicas, aunque más enfocado hacia el desarrollo de actitudes y valores en una sociedad fragmentada, que como ejercicio modelador de prácticas profesionales.

Esta vocación de las universidades se ha reforzado con diferentes llamados e iniciativas de apoyo a la escuela pública, junto a otras instancias sociales, en el contexto citado de una escasa inversión en educación, que perduró hasta el año 2013.

En el marco del espíritu de consenso de los planes decenales de Educación, cada gestión gubernamental ha promovido diferentes articulaciones entre el sistema educativo y el apoyo social que esta demanda. Desde que en el año 2002 el Consejo asesor externo de la Secretaría de Estado de Educación plasmara estas aspiraciones en el documento *La escuela no puede sola*, se ha invocado la participación del empresariado junto a sectores comunitarios organizados, para paliar o complementar la debilidad estructural del sistema. A partir del año 2004 el apadrinamiento de escuelas a cargo de las empresas se planteó como una propuesta de la propia Secretaría de Estado, en línea con todo lo anterior, así

como la convocatoria de fondos concursables para el desarrollo de innovaciones educativas por parte de organizaciones no gubernamentales, especialmente en educación inicial.

Durante la Gestión 2008-2012, la organización funcional de las Juntas de Centro en la educación pública, según prevé la Ley General de Educación, con participación de la comunidad educativa, permitió el inicio de la erogación de fondos públicos descentralizados para el mantenimiento básico de los centros educativos, a la vez que se reforzaron los programas de incentivo a la asistencia escolar; principalmente de alimentación, de dotación de libros de texto, así como de materiales a estudiantes de escasos recursos (mochilas, uniformes).

En este contexto, el compromiso de la sociedad civil se dirigió, mediante una amplia movilización nacional, que cristalizaría durante la convocatoria electoral del año 2012, a demandar a las fuerzas políticas la asignación de 4% del PIB a la educación pública, según establece la Ley General de Educación. Como ya señalamos, esta aspiración nacional se hace parte del presupuesto nacional a partir del año 2013.

La conclusión de todas las argumentaciones precedentes nos llevó a valorar la importancia estratégica de propiciar un marco de reflexión y acción conjunto entre la universidad y la escuela, para que las prácticas formativas de ambos espacios se fortalecieran, así como el protagonismo de sus sujetos en formación.

Para ello, entendimos necesario explorar diversos factores de desarrollo integral promovidos desde la educación básica y desde la educación superior, y ensayar acciones innovadoras que impactaran formas diferentes de promover dicho desarrollo. Entre esos factores, esta investigación asume como problema de investigación-acción explorar la participación de los estudiantes de la educación básica y de la universidad en la gestión de sus propias prácticas formativas, en el contexto de instituciones abocadas a procesos de cambio. La participación, como factor en sí de desarrollo humano, se entiende, además, como estrategia para otros cambios.

03. OBJETIVOS

Nuestra investigación-acción descansa en la plataforma del proyecto de acompañamiento a la escuela República del Uruguay protagonizado por el propio investigador, como coordinador del Centro de Desarrollo Profesional de la universidad INTEC y como docente de la asignatura *Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional*, junto a sus estudiantes, quienes llevarían a cabo el citado acompañamiento como *practicum* de esta materia.

Por ello, asumimos y mantuvimos como objetivos de esta investigación-acción los del proyecto de acompañamiento formulado en el año 2002 por el investigador desde el centro

universitario que coordinaba (v. **anexo A2**),³ basados, a su vez, en los hallazgos de una etapa/ fase diagnóstica (año 2001) y los antecedentes (2000-2001) que planteamos como parte de la justificación previa. La descripción de este proyecto planteó que

*Bajo un eje curricular medio-ambiental (...) hace confluir las perspectivas interdisciplinarias de los Derechos de la Niñez y la Atención a la diversidad, en el marco de Consejos de curso (o estructura similar) en una muestra de 6 grados de la Escuela República del Uruguay (Villa Francisca), operativizando la participación de los estudiantes de dicho centro educativo mediante la planificación/ejecución de acciones innovadoras de indagación y transformación de su medio ambiente escolar, familiar y barrial. Para ello, interactuarán de forma cíclica con cada grupo de estudiantes universitarios, de la materia Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional, en una dinámica de crecimiento recíproco, inserta en la vida escolar, junto a sus docentes y familias (v. **anexo A2**: Proyecto marco 2002-2004).*

Desde este marco operativo y según lo expresado, la investigación-acción que describe la presente tesis asume los objetivos del citado proyecto del año 2002, formulados como sigue:

- **Objetivo general:** Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela *República del Uruguay* en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.
- **Objetivos específicos:**
 1. Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños/niñas-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.
 2. Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.
 3. Contribuir a la sistematización de un *practicum* de la electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.

Como analizaremos en este trabajo, los objetivos expuestos fueron sometidos a una observación tan intensa en su desarrollo práctico, que llegarían a permear los dos ciclos de investigación-acción (2002-04 y 2005-06) que, de forma emergente, surgieron del proceso de acompañamiento a la escuela, e incluso los objetivos asumidos operativamente mediante indicadores, en el segundo proyecto marco, del año 2005.

³ “Proyecto UNICEF-INTEC”, como las dos instituciones marco de ese momento, junto a la escuela-sede. A partir de 2004, sólo INTEC-escuela República del Uruguay

04. METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de esta investigación-acción involucró a todos los actores del centro educativo y a sus acompañantes universitarios, en una mirada de su propia realidad, en una visión prospectiva, y en el ensayo de prácticas innovadoras con capacidad de ser reflexionadas y evaluadas. Este abordaje se benefició a su vez con los aportes ideológicos y metodológicos de la perspectiva de Derechos de la Niñez, como “cosmovisión” que contribuye a re-organizar las relaciones inter-generacionales.

Por otra parte, aunque el nivel de reflexión e involucramiento de los actores de cada contexto institucional, adultos y niños, evolucionó a lo largo del tiempo que abarca el proceso que describe este trabajo, fue posible mantener un permanente carácter participativo, desde la originalidad y creatividad de cada persona.

A partir de la invitación y apertura del equipo directivo, docente y administrativo de la escuela República del Uruguay, entre el año 2001 y el año 2006 nuestro proceso de acompañamiento aprovechó los recursos que la investigación-acción (I/A) ofrece a través de sus fases de diagnóstico, plan, acción, observación y evaluación. Entre los diversos modelos que conciben la I/A, el de espiral de ciclos de Kemmis (Latorre, 2007: 27), refleja el modo en que articulamos estas etapas con una dimensión temporal y cíclica, así como estratégica y organizativa (ver cuadros 21 y 89).

Aunque para autores como Latorre (2007: 31 y ss.), el análisis diagnóstico o situacional constituye una estrategia inserta dentro de una primera fase o plan de I/A, en nuestro caso nuestro diseño se mantuvo abierto a que el diagnóstico del primer año (2001), con un importante sesgo interpretativo, trazara otras rutas metodológicas.

Finalmente, y sólo mediante dicha fase diagnóstica, pudimos integrar la conciencia precisa para radicalizar la relación con el centro educativo, y desde una perspectiva crítica, “imaginar la solución” (McNiff y otros, 1996), impulsando cambios visibles, a través del primer proyecto del año 2002. Metodológica y socialmente, la rotundidad y profundidad del diagnóstico del año 2001 nos recomendó avanzar hacia planes de acción reflexiva, como respuesta a las demandas planteadas, más que repetir un nuevo diagnóstico-marco (salvo pequeñas actualizaciones anuales).

En nuestro caso, bajo la sobrilla epistemológica común de la investigación cualitativa, la confluencia del diagnóstico del año 2001 y de un *practicum* universitario emergente, generó una dinámica que desembocaría en el primer proyecto de I/A: El diagnóstico demandó el apoyo de actores externos, mediante un *practicum*, y el inicio de este (junio 2002) se sustentó en los requerimientos de dicho diagnóstico para diseñar acciones sostenibles, delineadas formalmente en el proyecto de agosto de 2002.

Como esquema de análisis de la realidad escolar, la fase diagnóstica del año 2001 fue orientada con el primer grupo de maestras involucradas, desde cuatro ámbitos abarcadores todo el mosaico de la escuela: curricular, de gestión, de infraestructura, y sociocultural (barrial), a partir de algunos indicadores que organizamos en una matriz propia.

El resultado reflejó altas demandas en prácticamente todos los ámbitos, aunque, salvo el ámbito de gestión, los restantes tres ámbitos pasaban prácticamente desapercibidos en el imaginario docente, tal vez por debilidades manifiestas en el primero.

Frente a la dificultad de mantener un equipo permanente de investigación-acción con los maestros y maestras de la escuela, la coyuntura de inaugurar un *practicum* especializado en derechos de la niñez, desde la universidad INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo), enriqueció el protagonismo del proceso, como plataforma estable para desarrollar, dentro del plan general de I/A, pequeños planes trimestrales de investigación-acción, bajo responsabilidad de estudiantes universitarios, contribuyendo al logro general marcado por el proyecto de acompañamiento, y a un control colectivo.

La dimensión transformadora del acompañamiento a la escuela a partir de 2002, generó, además, un nuevo esquema de análisis de la realidad escolar, que emergió de las propias prácticas, en forma de los propios componentes del acompañamiento: Animación a la lectura/ Biblioteca, Medio Ambiente, Estética y Bellas Artes (pintura mural), Recreación.

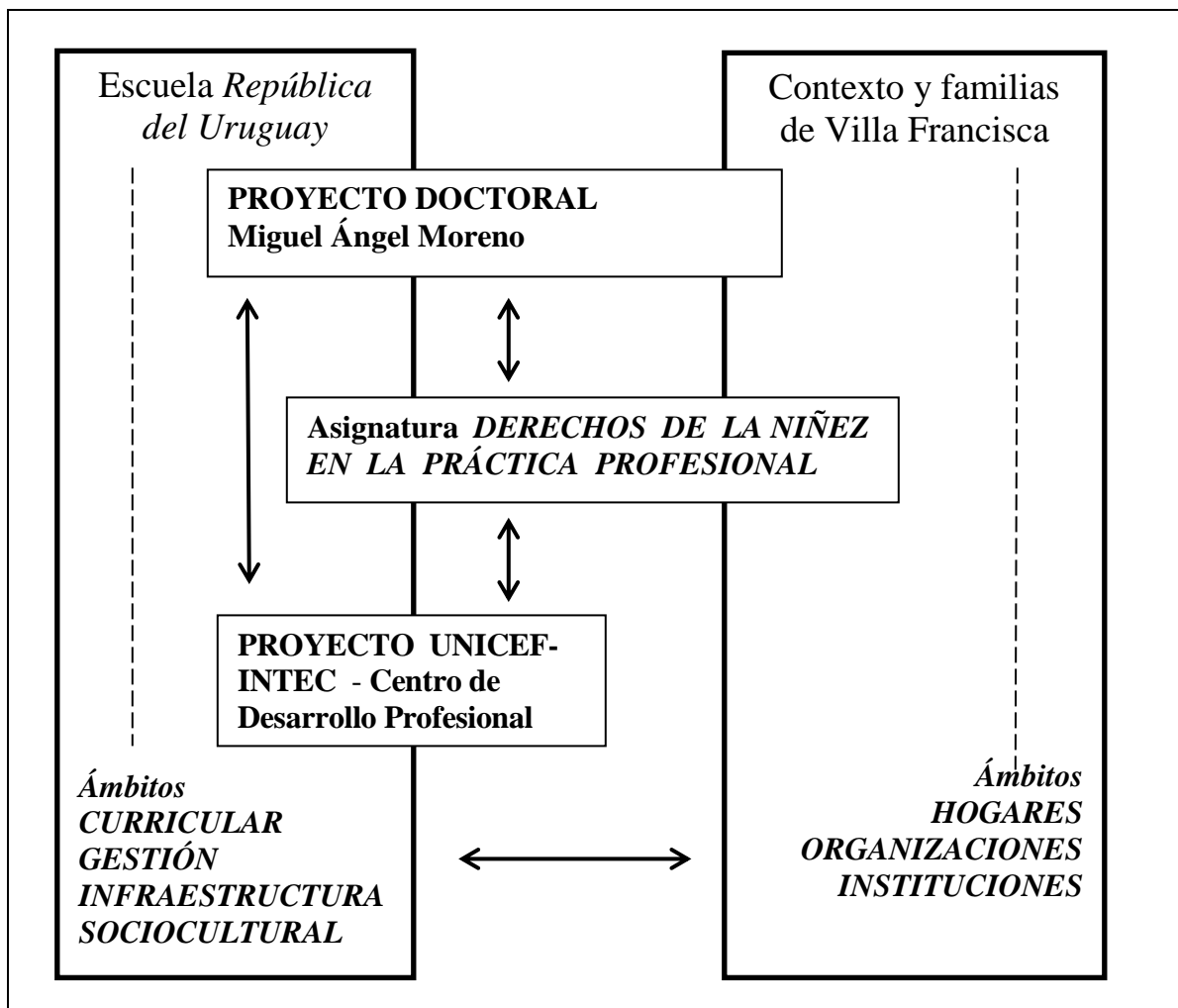
Consolidada esta doble perspectiva universidad-escuela, el compromiso del investigador con las prácticas a mejorar se redimensionó en dos sentidos y contextos simultáneos:

- Como asesor o “amigo crítico” de la escuela (**ámbito de práctica 1**), coordinador desde el Centro de Desarrollo Profesional (Área de Humanidades/ INTEC) del programa de acompañamiento a la escuela.
- Como docente y coordinador universitario (**ámbito de práctica 2**), de la asignatura electiva [optativa] *Derechos de la niñez en la práctica profesional* (Área de Humanidades/ INTEC).

En función de esta creciente dinámica, el nivel de seguimiento requerido por las innovaciones demandadas por los docentes a lo interno de su propia escuela, determinó que, a partir del año 2003, el acompañamiento se focalizara en el propio centro educativo, dejando en segundo plano otras acciones socio-educativas en el contexto del barrio, más trabajadas durante el bienio 2001-2002.

Las articulaciones con el contexto “barrio” destinadas a fortalecer las innovaciones al interior del centro educativo, se mantuvieron como referente de desarrollo del proyecto, tal y como refleja el siguiente diagrama, diseñado en junio de 2003, durante el inicio de la segunda etapa del primer ciclo de investigación-acción:

CUADRO 2: ANÁLISIS DE ARTICULACIONES DE COMPONENTES DE ACOMPAÑAMIENTO. ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY



FUENTE: Elaboración propia. Junio 2003

En el marco de esta vertiginosa red de interacciones, los planes trimestrales específicos de los acompañantes universitarios, así como la perspectiva original de los sujetos del centro educativo, pudieron permanecer sujetos a un ciclo general de investigación-acción, y a los objetivos expuestos, gracias a tres grandes bloques metodológicos:

- Bloque 1: Consultas a estudiantes, docentes, familias y universitarios.
- Bloque 2: Análisis de entornos, tareas y procesos.
- Bloque 3: Registros narrativos y gráficos

Mediante técnicas cualitativas al servicio, alternativo y recurrente, de cada una de las cinco grandes fases de investigación-acción, el proceso de acompañamiento mantuvo fielmente un

hilo conductor en constante renovación, entre una multiplicidad de actores en permanente entrada y salida, hasta esbozar un segundo ciclo de investigación-acción. Tras su conclusión (2006), con el fin del trabajo de campo, se inicia una ardua organización documental y análisis de datos dirigida a la redacción de este informe. Las características de la metodología cualitativa desplegada para registrar los procesos de acción permitieron, finalmente, que esta investigación-acción pudiera navegar entre dos dimensiones:

- Un ensayo participativo en una escuela dominicana, a fin de revelar sus posibilidades y límites (dimensión objetiva).
- Una evidencia de cómo los sujetos percibieron la participación para el cambio, tal y como ellos la vivieron, según revelan sus testimonios (dimensión subjetiva).

05. TEMPORALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de acción que describe este informe de investigación puede denominarse “acompañamiento”, en función de nuestra persistencia para aportar técnicas, reflexión e insumos a la mejora de la escuela-sede del proceso. Todo este compromiso práctico fue puesto al servicio del despliegue ininterrumpido de dos ciclos de investigación-acción, validando su contribución metodológica a dicho proceso de mejora. Mediante sucesivas aproximaciones, pudimos definir las siguientes etapas cronológicas:

ETAPA 1. Año 2001. Diagnóstico general, con un marcado carácter etnográfico y exploratorio, que permitió focalizar desde la perspectiva de los estudiantes, los docentes y las familias, diversos ámbitos propicios para fundamentar un proyecto de investigación-acción y consolidar una relación confiable de acompañamiento a la comunidad educativa. Esta primera fase permitió conocer las características básicas del entorno del barrio, en relación a los sujetos de la escuela.

ETAPA 2. 2002/04. Primer ciclo de investigación-acción. Coincide con el ingreso al escenario de la escuela de los acompañantes del *practicum* universitario y el despliegue de las acciones esbozadas en el proyecto de acompañamiento del año 2002, centradas absolutamente en el propio centro educativo, junto al afinamiento de las técnicas e instrumentos aplicados, gracias a la observación intensa de todos los elementos involucrados y la sistematización de parte de ellos. Paralelamente, los procedimientos e instrumentos de la docencia universitaria se fueron transformando, desde el mismo espíritu reflexivo, y se empezó a perfilar el alcance de la participación de los estudiantes de la universidad y de la escuela.

ETAPA 3. 2005/06. Segundo ciclo de investigación-acción. Los aportes de la intensa secuencia de acción precedente animaron a estructurar una nueva propuesta formal, como nuevo perfil de proyecto (2005) de acompañamiento, a partir de la reflexión en la escuela y en la universidad de estándares de calidad e indicadores de logro. En diferentes momentos de esta etapa fue posible animar meta-cognitivamente una observación de la práctica más crítica con todos sus componentes.

En un contexto de sobrevivencia y exclusión, el conjunto de luchas socioculturales que desplegó nuestro acompañamiento contribuyó a otorgar significatividad al currículum escolar, a través de la participación de los diversos actores implicados.

Tras el diagnóstico de 2001 (primera etapa), iniciamos el *practicum* universitario en la escuela sede de esta investigación-acción en junio de 2002, con una modesta jornada en el patio de la escuela, por la higiene y el medio ambiente, como preludio de la segunda etapa. En septiembre de 2006 concluimos una tercera etapa con otra modesta movilización en torno a la cuadra [manzana] de la escuela, por el mismo motivo, pero manifestado como Derecho. En esta segunda ocasión, los actores mayoritarios eran otros, junto a los estudiantes universitarios: los niños, niñas y adolescentes de la escuela, animados por una maestra de Ciencias Naturales del propio centro.

06. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Como todo informe de investigación, el presente documento desarrolla los componentes típicos que permiten rendir cuenta del contexto científico y experiencial bajo nuestra responsabilidad.

En primer lugar, el **marco teórico** sitúa al lector, como trasfondo de los retos de nuestro trabajo de campo, en algunas de las grandes tendencias y controversias ligadas al concepto de desarrollo humano, enfocado en la infancia, especialmente en el ámbito educativo y en su relación con el aprendizaje. En el período que comprende la elaboración de este informe de investigación, nuestro marco conceptual se ha enriquecido progresivamente, afinando nuestra percepción de las problemáticas socio-educativas y de los posibles caminos y oportunidades que enfocan la participación como factor sinérgico de desarrollo humano. Dentro del ámbito educativo, analizamos algunas de las implicaciones de la participación como derecho, en relación a la práctica de escuelas auténticamente activas e inclusivas.

Un segundo bloque lo constituye el **marco metodológico**, que sitúa nuestra investigación-acción dentro del paradigma crítico, hace explícito el diseño y los criterios de calidad del mismo, y sobre todo, describe con detalle los grandes bloques estratégicos y las numerosas técnicas implementadas. La oportunidad de justificar nuestras decisiones metodológicas sirve también para actualizar algunos de los debates epistemológicos y tendencias que flanquean la investigación-acción. A partir de la complejidad que revela el componente metodológico, se explican, por último, en este bloque, los criterios de análisis de datos, a fin de focalizar una parte de los datos recogidos, en una repuesta coherente.

El tercer bloque se refiere al **análisis del contexto**, que se estructura, con el mayor aporte etnográfico posible, en tres grandes líneas:

- Contexto social dominicano, con énfasis en Villa Francisca, barrio entorno de la escuela sede de la práctica, integrando datos cuantitativos para una comprensión cualitativa.

- Contexto del sistema educativo y del sistema de protección a la niñez, que retoma los textos legales, cotejados con la realidad a la que se refieren, y la estructura, mandatos y funciones que articulan.
- Contextos A y B de práctica; la escuela República del Uruguay, como centro típico de la educación pública dominicana, y la asignatura *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, en el marco de la universidad INTEC.

Un cuarto bloque sobre el **trabajo de campo** contiene los resultados del mismo, analizando los datos obtenidos de diversas fuentes metodológicas, en función de su aporte al diagnóstico de la situación de la escuela, de los planes trazados para su mejora, y sobre todo, de la contribución de dichos datos a las acciones emprendidas, a su observación, y a su evaluación. Este enfoque de presentación de resultados pretende dar importancia a la metodología como dimensión inseparable de la construcción científica y de la práctica profesional de calidad, desde el paradigma crítico.

Por último, todo esto permite perfilar unas **conclusiones** que pretenden dejar abiertos una serie de interrogantes, apoyados en las afirmaciones emanadas del trabajo de campo y su análisis.

El presente informe cierra sus páginas con los materiales de referencia, **bibliografía y anexos**, los cuales serán citados en diversos momentos de los cinco grandes bloques descritos. Los anexos representan una selección de los materiales producidos al hilo del proceso de acompañamiento e investigación-acción que dieron soporte a esta tesis doctoral; especialmente las fuentes propias que se analizan en el texto de este documento.

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

El marco conceptual que sigue representa un humilde acercamiento a la complejidad de factores que vinculan el desarrollo humano con la educación, desde la práctica de las escuelas y de la niñez. Aunque desde diferentes aproximaciones nos referiremos a las dimensiones, criterios, variables, parámetros o estándares del desarrollo humano y de la calidad educativa, a través del “cordón umbilical” de la participación de la niñez, podremos entender que la cooperación entre las personas es la que hace posible el logro de los máximos estándares vitales.

Esta cooperación será analizada en los siguientes escenarios, como reflejo de los temas que preocupan a todos los miembros de la comunidad educativa:

- El desafío imperativo de ampliar las oportunidades de las personas, en los contextos de empobrecimiento multidimensional que las amenazan (epígrafe 1.1).
- La ampliación de las oportunidades de provisión, protección y participación humana que brinda la perspectiva de los Derechos de la Niñez (epígrafe 1.2).
- El desarrollo evolutivo de la niñez como plataforma de interacciones sociales llamadas a promover los aprendizajes bajo múltiples orientaciones (epígrafe 2.1).
- El aporte modélico y temprano de la familia para brindar patrones estables, confiables y seguros de conducta y experimentación infantil (epígrafe 2.2).
- El aprendizaje de una convivencia respetuosa entre las generaciones representadas por los padres y maestros frente a sus hijos y estudiantes (epígrafe 2.3).
- La participación guiada del niño en su contexto sociocultural, como mediación para su desarrollo y apropiación de sus referentes de la realidad (epígrafe 3.1).
- La participación de la niñez en sus entornos de vida inmediatos, como aporte a la transformación social colaborativa e interacción solidaria (epígrafe 3.2).
- El desarrollo de modelos pedagógicos inclusivos y activos, como marco de la calidad educativa y de la participación de la niñez (epígrafe 3.3).

Tras explorar todo este conjunto de caminos abiertos, podremos entender mejor que si nuestra historia social ha condicionado el desarrollo de uno o más formas de inteligencias, las evidencias sobre el desarrollo humano vienen a confirmar la necesidad de cooperación entre todos los seres humanos, cada uno de los cuales es (somos) una expresión viva de inteligencias muy diversas y complementarias de un sujeto a otro.

Por todo ello, en definitiva, brindar experiencias participativas de creciente calidad, diversidad e intensidad resulta clave para el desarrollo humano.

CAPITULO 1. DESARROLLO HUMANO Y DERECHOS DE LA NIÑEZ

1.1. DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO

El Desarrollo Humano representa, a nivel conceptual, la sombrilla de esperanza que nos acoge en esta etapa de la historia de la Humanidad, como horizonte de la plena realización de las capacidades que nos caracterizan como especie y como individuos. En un caótico contexto global, que frecuentemente oscurece las realizaciones de los países, los Informes de Desarrollo Humano coordinados desde el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) enfocan, año a año, los esfuerzos y tendencias en este sentido, como una auténtica agenda de las prioridades del planeta.

CUADRO 3: PNUD. INFORMES MUNDIALES SOBRE DESARROLLO HUMANO

1990	Concepto y medición del desarrollo humano
1991	Financiación del desarrollo humano
1992	Dimensiones globales del desarrollo humano
1993	Participación popular
1994	Nuevas dimensiones de la seguridad humana
1995	Género y desarrollo humano
1996	Crecimiento económico y desarrollo humano
1997	Desarrollo humano para erradicar la pobreza
1998	Consumo para el desarrollo
1999	La mundialización con un rostro humano
2000	Derechos Humanos y desarrollo humano
2001	Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano
2002	Profundizar la democracia en un mundo fragmentado
2003	Los Objetivos de Desarrollo del Milenio: Un pacto entre las naciones para eliminar la pobreza
2004	La libertad cultural en el mundo diverso de hoy
2005	La cooperación internacional ante una encrucijada: Ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual
2006	Más allá de la escasez: poder, pobreza y la crisis mundial del agua
2007/2008	La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido
2009	Superando barreras: Movilidad y desarrollo humanos
2010	La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al desarrollo humano
2011	Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos
2012/2013	El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso
2014.	Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia

FUENTE: PNUD. <http://hdr.undp.org/es/informes>

Más allá de la acepción psicológica ligada al estudio de las etapas evolutivas de cada persona, la conceptualización del desarrollo humano en las sociedades, nos evoca, en primer lugar, un referente de progreso material. Su mera medición económica ha dejado, sin embargo, la evaluación del desarrollo humano en manos de las macro-estadísticas de cada país. Siendo esto tan cierto, los citados informes anuales del PNUD, de amplia difusión y fuente de debate y orientación, están demostrando que el desarrollo humano es más complejo, y que representa, desde luego, algo más que dichas mediciones. Como advertencia a la amenaza permanente del mito desarrollista asentado en la civilización industrial, asumimos este cuestionamiento y desafío:

Si entendemos por desarrollo (ya sea económico, social, humano o como quiera le llamemos) el avance de la sociedad hacia metas deseables, la mera definición del concepto revela su enorme complejidad (...) La idea según la cual las necesidades humanas materiales son infinitas y sólo el aumento constante de la “riqueza” puede satisfacerlas tendencialmente, es uno de tantos mitos económicos que nada tiene que ver con la naturaleza de las personas como seres biológicos y sociales (Tapia, 1995: 84).

Aunque la medición de los diversos componentes del desarrollo humano requiere procedimientos cuantitativos, su conceptualización implica también dimensiones cualitativas, que apuntan a su sostenibilidad y sentido. Ontológica y existencialmente, el desarrollo humano apunta a la felicidad concreta de las personas. A nivel planetario, el desarrollo debe garantizar también la “felicidad” global del planeta como ecosistema.

La combinación de componentes individuales y colectivos en la existencia humana, compromete ambos en la definición del desarrollo; involucra aproximaciones permanentes, basadas en procesos de diálogo, negociación y consenso. Por ello, las políticas públicas que sostienen el desarrollo humano no pueden ser percibidas como una imposición en la que no participen los beneficiarios de las mismas. En sentido inverso, las acciones individuales necesariamente han de tomar en cuenta el beneficio de la colectividad.

Sin embargo, la evolución histórica del sistema capitalista ha dejado el desarrollo humano a merced de las fuerzas y condiciones del mercado, como “regulación” tácita, haciendo equivalentes desarrollo y crecimiento económico. Por ello, *“aquello que no posea un precio, no existe para el análisis económico. Quedan por fuera del sistema los recursos naturales renovables (agua, aire, bosques y la calidad ambiental) y también la calidad de vida”* (Rendón, 2007:115).

Por otra parte, aunque existe un nivel de consenso acerca de las necesidades humanas básicas que el desarrollo humano puede garantizar, como evidencia y consecuencia del mismo, resulta más complejo definir los condicionantes, factores y medios a través de los cuales las sociedades pueden lograr niveles de bienestar relativamente homogéneos. O sea, que las estrategias que funcionan en un país, pueden no ser relevantes en otro.

Desde su primera edición, en 1990, el Informe de Desarrollo Humano sienta las bases de un nuevo paradigma, al definir en su primer capítulo que

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera (Ul Haq, 1990: 31).

Esta afirmación resulta nodal para fundamentar el presente trabajo de investigación, centrado en las posibilidades de desarrollo de las personas, sujetos del mismo, a través de la optimización de su ambiente educativo, en un contexto de exclusión socio-económica.

Desde este supuesto conceptual de partida, la perspectiva de desarrollo humano que asumimos se identifica con la visión de “oportunidades”, es decir, con el acceso, uso y empoderamiento, apropiado y conveniente, de los bienes de la humanidad, para su propio beneficio. Esta visión, de hondas resonancias éticas, relativiza el papel del ingreso económico, y lo hace dependiente de su distribución e impacto, a medio y largo plazo.

El primer Informe de Desarrollo Humano (1990) refleja el debate mundial al respecto que tuvo lugar en las décadas previas, en especial el aporte visionario de Amartya Sen (consultor para dicho trabajo, Premio Nobel de Economía en 1998): el desarrollo debe ser propiciador de capacidades, aunque estas no se aprecien de forma tangible, de inmediato. En línea con estos aportes, la fuente citada define el desarrollo humano como

el proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo (Ul Haq, 1990: 33).

Dos décadas después, el propio PNUD pasa balance al impacto que esta perspectiva ha dejado en la humanidad, no exenta de críticas, al reconocer que todas las mediciones del Desarrollo Humano sólo representan aproximaciones a la complejidad de dicho proceso. En la medida en que el desarrollo nos plantea nuevos retos e interrogantes, dichas mediciones deben afinarse, como reflejo de que el desarrollo humano es un proceso dinámico, en evolución permanente. Esta conciencia favoreció una nueva definición en la edición del Informe del vigésimo aniversario (2010), complementando la inicialmente formulada por el PNUD:

El desarrollo humano supone la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten. Las personas son los beneficiarios impulsores del desarrollo humano, ya sea como individuos o en grupo (Klugman y otros, 2010: 2).

La evolución de esta concepción destaca el rol central de las personas y de su capacidad de participar en los procesos que directamente contribuyen a su bienestar, para lo cual la educación juega una mediación esencial.

La búsqueda de la equidad, o de un desarrollo realmente incluyente, nos sitúa en la antesala de la plena materialización de los derechos humanos, que empiezan a dejar de ser un adorno retórico, para convertirse en una necesidad: El desarrollo debe beneficiar a cada ser humano, al máximo de sus potencialidades, y para ello las estructuras locales y mundiales deben articularse al servicio de las personas, por encima de intereses particulares y corporativos. Los sucesivos informes del PNUD han realizado señalamientos abundantes acerca de la “arquitectura” de la gobernanza global que más contribuye al bienestar humano, en su dimensión política y económica, de forma incluyente y equitativa.

Por otra parte, las iniciativas nacionales y globales que asumen el paradigma del Desarrollo Humano han llegado al convencimiento de que las políticas públicas asociadas al mismo no tienen una aplicación automática ni lineal, aunque resulta muy necesaria su implementación sistémica y constante. La consideración del contexto resulta clave para entender el éxito de una política pública, que no siempre puede dar por sentado que la mera existencia de un marco institucional y de recursos garantiza que el servicio brindado a la ciudadanía funcione adecuadamente. Por ello, la combinación de aspectos cuantitativos y cualitativos ha conducido a la búsqueda de mediciones más confiables del desarrollo humano.

La primera escala de medida en este sentido, introducida por el PNUD en 1990, es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). Sin pretender agotar toda la complejidad de lo que este significa, el IDH agrega a la información sobre los ingresos económicos, otros datos sobre el nivel de salud y de educación, para brindar una estimación conjunta, que ha permitido jerarquizar el nivel de progreso de las naciones, de acuerdo con dicho índice. A partir del año 2010, la experiencia sobre su aplicación ha permitido enriquecer los indicadores específicos de educación e ingresos que componen el IDH, de esta forma:

CUADRO 4: EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO

Indicadores Dimensiones	IDH (1990-2010)	IDH 2010/...
Salud	Esperanza de vida al nacer	Esperanza de vida al nacer
Educación	Tasa de alfabetización	Años promedio de instrucción
	Tasa de matrícula escolar bruta	Años esperados de instrucción
Estándar o nivel de vida	Producto Interno Bruto per cápita (PIB)	Ingreso Nacional Bruto per cápita (INB)

FUENTE: Adaptado de Klugman y otros, 2010: 13-15

En el caso específico de la educación, la tendencia del paradigma del Desarrollo Humano es la de aportar estimaciones más confiables que demuestren la sostenibilidad del progreso social. Como es sabido, alfabetización y matrícula son medidas valiosas, que no informan, sin embargo, del sesgo grave de la sobre edad y el abandono escolar. En la actualidad, existe además el interés adicional de universalizar las evaluaciones de la calidad educativa, a fin de que pudieran enriquecer también el IDH.

A partir del año 2010 (Klugman y otros: 95 y ss.) se agregan al IDH otras medidas del Desarrollo Humano:

- **Índice de Desarrollo Humano ajustado por la Desigualdad (IDH-D):** Sitúa en su valor real el IDH promedio de cada país, según las pérdidas generadas por la desigualdad en la distribución de los servicios de salud, educación, así como del ingreso, en los países analizados. A modo de ejemplo, en el caso de la República Dominicana, el nivel de ingresos y de educación reflejan las mayores desigualdades. Clasificada al año 2011 en la posición 98 del IDH, el país refleja una pérdida de un 25.9% de su potencial de desarrollo humano, perdiendo 9 posiciones de dicha clasificación (Klugman y otros, 2011:154).
- **Índice de Desigualdad de Género (IDG):** Expresa las disparidades de género en salud reproductiva, empoderamiento y participación en el mercado laboral. Los efectos sinérgicos negativos de la mortalidad materna y de la procreación a edad temprana provocan que la salud reproductiva sea la dimensión que más contribuya a la desigualdad de género.
- **Índice de Pobreza Multidimensional (IPM):** Muestra las carencias múltiples que coinciden simultáneamente en un mismo hogar en salud, educación y nivel de vida. Este último se mide a través de los servicios de electricidad, agua, saneamiento, combustible para cocinar, así como el tipo de piso y bienes del hogar. Un hogar se estima como “pobre multidimensional”, si sufre carencias en al menos seis indicadores del nivel de vida, o en tres de estos, y en uno de salud o educación. Este nuevo índice, según el total de hogares de cada contexto, permite estimar diversos tipos de carencias, ayudando a entender hasta qué punto la pobreza es polifacética.

Como ya hemos expresado, un amplio consenso mundial reconoce que todas las mediciones del desarrollo son sólo aproximaciones a su progresiva conceptualización, ya que no incluyen aún toda la gama de opciones que son atribuibles al ser humano. Los informes regionales y nacionales de desarrollo, así como aquellos focalizados en grupos excluidos, están suponiendo significativos aportes a la construcción de una visión planetaria del desarrollo humano. La medición del desarrollo humano implica, en suma, la evidencia de las condiciones objetivas del bienestar social, así como la percepción positiva de este.

Algunas dimensiones del desarrollo humano, reflejo de diversos tipos de libertad, (política, social, cultural...) recientemente están aportando también indicadores medibles a nivel mundial. La distancia entre los niveles de democracia formal de un país y el cumplimiento de las leyes, el empoderamiento o la incidencia real de sus ciudadanos en la gestión de los asuntos que les afectan, son parte de las dificultades en este ámbito.

Sin embargo, en el marco de los 17 cuadros o bloques estadísticos que aporta el Informe de Desarrollo Humano 2010, de forma innovadora se destacan cuatro grandes bloques (Klugman y otros, 2010: 184 y ss.) que enriquecen la panorámica sobre el desarrollo, vinculándola a algunas dimensiones menos estudiadas:

- “Empoderamiento” agrega datos y percepciones sobre libertades políticas y civiles, violaciones a los derechos humanos y rendición de cuentas – tema monográfico del *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008* (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008), testimoniando el impacto de los estudios locales en la visión global del PNUD.
- “Seguridad” se refiere a las limitaciones a vivir sin temor (armamentismo, refugiados, guerra, etc.) y a las limitaciones a vivir una vida sin miseria (desnutrición y déficit alimentario).
- “Percepciones de bienestar y felicidad individual” compila resultados de encuestas mundiales relativos a la satisfacción general con la propia vida, las dimensiones personales del bienestar (trabajo-salud-nivel de vida), y los componentes de la felicidad (vida con propósito-trato respetuoso-red de apoyo social).
- “Bienestar cívico y de la comunidad” muestra las tasas de homicidios, robos y asaltos, junto a la percepción de seguridad. Como parte de la satisfacción con los índices de bienestar, se presentan percepciones relativas a la comunidad, vivienda, a la calidad de los sistemas de salud y escolar, así como del aire y del agua.

Además de estos cuadros y de los relativos al IDH promediado y ajustado, el Informe de Desarrollo Humano 2010 brinda estadísticas relativas a la sostenibilidad ambiental, la demografía, el trabajo, la educación, la salud, el financiamiento internacional, la economía y al acceso a las TIC. Como horizonte de la reflexión y comprensión más holística posible, reproducimos los retos de conocimiento que se plantea el PNUD:

CUADRO 5: MEDICIÓN DEL DESARROLLO HUMANO. HACIA UN NUEVO TABLERO DE MANDO DEL DESARROLLO HUMANO

Medidas empíricas	Componentes del desarrollo humano				
	Salud	Educación	Bienes materiales	Políticos	Sociales
Nivel promedio	Índice de Desarrollo Humano			Indicadores de empoderamiento	
Privaciones	Índice de Pobreza Multidimensional				
Vulnerabilidad	Indicadores de sostenibilidad ambiental, seguridad humana, bienestar y trabajo decente				
Desigualdad	IDH ajustado por la Desigualdad				
	Índice de Desigualdad de Género				

FUENTE: Klugman y otros: *Informe de Desarrollo Humano, 2010: 95*

Las implicaciones del cuadro previo y de toda la perspectiva que la sustenta son múltiples y fecundas. Ante todo, si el desarrollo tiene lugar por y para las personas, las mediciones y estimaciones del mismo han de “personalizar” al máximo los datos macro-estadísticos de cada país, brindándoles un “rostro humano”.

Por otra parte, los componentes del desarrollo humano que se identifican más vulnerables o más amenazados por las carencias y la desigualdad, deben orientar fuertemente las políticas públicas, para mitigar dichos sesgos o “agujeros” al bienestar colectivo. Las desigualdades a lo interno de una sociedad involucran por igual al derecho al acceso a los servicios públicos básicos, así como a la calidad de los mismos, que garantizan su uso consistente.

Todos los componentes del desarrollo humano tienen una articulación sistémica: La debilidad en algunos de ellos, puede dejar huellas significativas en las personas y en los hogares, como pone de manifiesto el Índice de Pobreza Multidimensional. Por eso, la pobreza, y especialmente la pobreza extrema, exacerbaban la vulnerabilidad humana, ya que muestran, de forma simultánea niveles muy deficientes de satisfacción de necesidades básicas en diferentes componentes del desarrollo.

A modo de ejemplo, la existencia hacinada en los barrios marginados de muchas de las grandes ciudades del planeta, especialmente en los países en desarrollo, implica amenazas múltiples a la vida humana. A pesar de los ingresos depauperados de hogares como estos, el disfrute de servicios básicos puede atenuar diferentes dimensiones de carencias, como reflejo del impacto redistributivo de los impuestos públicos.

En la misma medida en que se revela la magnitud de estas privaciones, las políticas públicas deben incrementar sus niveles de pertinencia y de eficacia, articulándose para propiciar efectos sinérgicos. Frente a la desregulación típica del mercado, el estudio de las dimensiones del desarrollo humano contribuye a planificar políticas públicas flexibles y contextualizadas. Una estrecha línea divisoria delimita la mirada humana hacia el pasado y el presente a superar – cuya más dramática semblanza la representa la pobreza – así como hacia el presente y el futuro de opciones humanas que es posible construir.

La búsqueda de un consenso sobre las necesidades humanas básicas, insustituibles para nuestro pleno bienestar, son parte esencial del debate sobre el desarrollo. En este sentido, el paradigma del Desarrollo Humano es deudor de otras aportaciones pioneras, críticas con el enfoque exclusivamente economicista o desarrollista. Una de estas perspectivas fue la formulada por Max-Neef (1986) como “Desarrollo a Escala Humana”, antecedente conceptual de la visión actual de empoderamiento de las personas para la búsqueda de los “satisfactores” de las necesidades humanas, siempre culturalmente mediatizados.

En relación a la satisfacción de las necesidades humanas elementales, el cálculo más común de la pobreza extrema, medido a través del indicador de la línea de pobreza de US\$1.25 al día, nos ha arrojado un total de 1,440 millones de personas de 104 países viviendo por debajo de esta línea estimativa (Klugman y otros, 2010: 108). Al año 2010, el Índice de Pobreza Multidimensional, por las razones que se indican, muestra una cifra más alta aún:

cerca de la tercera parte de la población de 104 países, o casi 1,750 millones de personas, son pobres en varias dimensiones a la vez. Por ejemplo, pueden vivir en un hogar en el que uno de sus miembros está desnutrido, ha muerto un niño, ninguno de sus componentes ha recibido cinco años de educación y ningún niño en edad escolar está matriculado en la escuela. O bien es un hogar que no tiene combustible para cocinar, servicios de saneamiento, agua, electricidad, piso ni bienes (Klugman y otros, 2010: 107).

El hecho de que en algunos países las personas situadas en esta pobreza extrema de ingresos puedan disfrutar de servicios que favorecen las oportunidades para mejorar sus vidas, otorga un rol determinante a la implementación de las políticas y estrategias dirigidas al desarrollo humano. La existencia de regulaciones e instituciones públicas no basta en sí misma para que las necesidades humanas sean adecuadamente satisfechas.

Como reflejo de la capacidad del Estado, los servicios públicos – y su mejora continua – son la suma de las regulaciones, recursos y personas que los brindan. El disfrute de servicios públicos básicos de calidad representa el punto de inflexión más visible para entender cómo los países se aproximan o se distancian entre sí en sus estándares de calidad de vida:

A diario, muchos funcionarios enfrentan opciones difíciles, puesto que trabajan en circunstancias complejas, inciertas y con pocos recursos, y asumen la responsabilidad de resultados controvertidos. Esto sucede en la primera línea de servicio, como es el caso de enfermeras y maestros, y también en las instancias donde se formulan políticas. Más allá de las habilidades y la infraestructura, la capacidad también refleja factores menos tangibles. Depende de los niveles y tipos de poder y de la capacidad de organización de personas e instituciones. También refleja de qué manera la gente acepta o se resiste al status quo y cuál es el apoyo o los límites que ponen las instituciones al deseo de cambio y la difusión de información y de un debate crítico y abierto (Klugman y otros, 2010: 120).

El esfuerzo por definir una direccionalidad global al desarrollo humano, animado por la ampliación conceptual propuesta por el PNUD desde 1990, contribuyó a que las Naciones Unidas fraguaran el consenso representado, hasta el año 2015, por los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). En una visionaria dimensión planetaria, su definición y seguimiento supuso una primera mínima hoja de ruta global de satisfacción de las necesidades humanas elementales. Los indicadores de estas, señalados en los ODM como carencias inaceptables a superar – extendidas en gran parte de la humanidad – se han correlacionado estrechamente con su medición a través del Índice de Pobreza Multidimensional y con la implementación de políticas y estrategias dirigidas al bienestar. El período de trabajo de nuestra investigación-acción, coincidente con el del seguimiento a los ODM, ha estado marcado por la concreción, desde las necesidades y aspiraciones de una comunidad concreta, de estas mismas metas mundiales:

CUADRO 6: OBJETIVOS Y METAS DE DESARROLLO DEL MILENIO (2000-2015)

Objetivo 1: Erradicar la <u>pobreza extrema</u> y el <u>hambre</u>	1A. Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, la proporción de personas cuyos ingresos son inferiores a un dólar diario. 1B. Conseguir empleo pleno y productivo y trabajo decente para todos, incluyendo mujeres y jóvenes. 1C. Reducir a la mitad, entre 1990 y 2015, la proporción de personas que sufren hambre.
Objetivo 2: Lograr La <u>enseñanza</u> <u>primaria</u> universal	2A. Asegurar que, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo sean capaces de completar un ciclo completo de enseñanza primaria.
Objetivo 3: Promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer	3A. Eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015.
Objetivo 4: Reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años	4B. Reducir en dos terceras partes, entre 1990 y 2015, la mortalidad de los niños menores de cinco años.
Objetivo 5: Mejorar la salud materna	5A. Reducir entre 1990 y 2015, la mortalidad materna en tres cuartas partes. 5B. Lograr, para el año 2015, el acceso universal a la salud reproductiva.
Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el <u>paludismo</u> y otras enfermedades	6A. Haber detenido y comenzado a reducir, al año 2015, la propagación del VIH/SIDA. 6B. Lograr para el año 2010, el acceso universal al tratamiento del VIH/SIDA de todas las personas que lo necesiten. 6C. Haber detenido y comenzado a reducir, al año 2015, la incidencia del paludismo y otras enfermedades graves
Objetivo 7: Garantizar la <u>sostenibilidad</u> del <u>medio ambiente</u>	7A. Incorporar los principios del <u>desarrollo sostenible</u> en las políticas y los programas nacionales e invertir la pérdida de recursos del <u>medio ambiente</u> . 7B. Reducir la pérdida de biodiversidad, alcanzando, para el año 2010, una reducción significativa de la tasa de pérdida. 7C. Reducir a la mitad, para el año 2015, la proporción de personas sin acceso sostenible al <u>agua potable</u> y a servicios básicos de saneamiento. 7D. Haber mejorado considerablemente, para el año 2020, la vida de al menos 100 millones de habitantes de tugurios.
Objetivo 8: Fomentar una <u>asociación</u> <u>mundial</u> para el <u>desarrollo</u>	8A. Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, basado en normas, previsible y no discriminatorio. 8B. Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados. 8C. Atender las necesidades especiales de los países en desarrollo sin litoral y los pequeños Estados insulares en desarrollo. 8D. Abordar en todas sus dimensiones los problemas de la deuda de los países en desarrollo con medidas nacionales e internacionales a fin de hacer la deuda sostenible a largo plazo. 8E. En cooperación con las empresas farmacéuticas, proporcionar acceso a los medicamentos esenciales en los países en desarrollo a precios asequibles. 8F. En colaboración con el sector privado, dar acceso a los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular los de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

FUENTE: Lista oficial de los Indicadores de los ODM. <http://unstats.un.org/unsd/mdg/Host.aspx>

Como plataforma, mejorable, de las definiciones del buen vivir que entendemos como desarrollo humano, a partir de esta complejidad puede valorarse mejor la magnitud del reto que han implicado los ODM.

En relación a su nivel de logro al 2015, siempre según los informes del propio PNUD (http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/mdg_goals/ ; rev.: 1-9-2015), a nivel mundial, se redujo a más de la mitad la cantidad de personas en pobreza extrema, la tasa de muertes en niños menores de cinco años y la cantidad de niños que aún no asisten a la escuela primaria en edad oportuna. En relación a 1990, el porcentaje de personas subnutridas en regiones en desarrollo disminuyó a casi la mitad, así como la tasa de mortalidad materna (45%). Igualmente, la clase trabajadora que vive con más de 4 dólares/día se ha triplicado. Medido desde el año 2000, se han evitado más de 6,2 millones de muertes por paludismo, sobre todo en niños menores de cinco años en África subsahariana, y las nuevas infecciones por VIH disminuyeron en un 40%.

A la altura en que nos encontramos del siglo XXI, con estas (primeras) metas del milenio evaluadas, y una agenda post-2015 definida al 2030, a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el mayor desafío ya no es de enfoque o medición del desarrollo humano. Cuando, tal vez por primera vez en la historia, contamos con herramientas conceptuales y marcos de derechos para entender el mundo como un todo, el mayor desafío es el de reducir la brecha de inequidad y exclusión que perpetúa mundos diferentes en un mismo planeta, sin que esto nos parezca ya legítimo.

Por ello, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible adoptados en la Cumbre Mundial de Naciones Unidas del año 2015 (<http://www.undp.org/content/undp/es/home/mdgoverview/post-2015-development-agenda/>; rev. 26-9-2015), pretenden seguir reforzando una agenda unificada de lucha contra la pobreza en dimensiones bien conocidas (nivel de ingreso y nutrición, educación, salud, equidad de género...), pero involucrando nuevos aspectos de corresponsabilidad, medibles también para los países desarrollados.

Los nuevos énfasis, recién definidos en los ODS, relativos a la sostenibilidad ambiental que a todos nos afecta críticamente, a la buena gobernanza local y mundial, al rediseño de los modelos de crecimiento económico y de consumo, entre otros, visibilizan aspectos estructurales y culturales del desarrollo, demandados hace décadas, como hemos reflejado en este marco teórico. Reconocer la indisoluble relación sistémica entre todos estos aspectos puede contribuir a delimitar mejor las causas y efectos que se retroalimentan en los ciclos históricos recientes de la humanidad. Esta conciencia ampliada, o al menos declarada, hace más complejo y tal vez lento el trayecto del desarrollo, pero más realista.

Más allá de las crisis locales y globales que ensombrecen cada atisbo de avance, e independientemente del nivel de desarrollo humano de cada país, la sostenibilidad de este tiene ahora una nueva oportunidad de fortalecerse, mediante la construcción de sociedades más inclusivas, responsables y solidarias.

1.2. DERECHOS DE LA NIÑEZ: DESARROLLO INTEGRAL DESDE LA ÓPTICA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Las capacidades que promueve el desarrollo humano tienen evidencias individuales en cada persona, y colectivas en cada sociedad. Estar sano, por ejemplo, es correlativo, en gran medida, de la existencia de un sistema de salud que garantice una adecuada atención primaria y especializada, y de un sistema educativo que promueva que las personas aprendan a cuidar de sí mismos y de sus hijos.

En este sentido, el Informe de Desarrollo Humano del año 2000, elaborado por el PNUD ilustra de forma monográfica las fecundas vinculaciones entre los derechos y el desarrollo humano. La exigibilidad de que los subsistemas y servicios sociales contribuyan a satisfacer las necesidades humanas nos remite a la formulación previa – también dinámica – de los derechos humanos, como garantías jurídicas universales que señalan el ideal máximo de realización humana al cual deben tender las iniciativas concretas del desarrollo humano. Mientras este mide su nivel de avance mediante indicadores concretos que surgen de la propia realidad, la perspectiva de los derechos trasciende esta para señalar, paradójicamente, los deberes que implica su logro, para sujetos e instituciones.

Cuando fundamentamos nuestro accionar en los derechos humanos estamos señalando los parámetros que enmarcan las metas del desarrollo humano, por lo que ambas perspectivas son complementarias y se benefician entre sí, como proyecto global de sociedad:

sólo a través de una visión amplia e incluyente, en la que todos tengamos poder para influir en las decisiones colectivas, conseguiremos consensuar un proyecto común que, poniendo la mirada en el futuro, transforme el presente en una sociedad en que el desarrollo humano no sea una cuestión de poder, sino de derechos (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: V).

La plena aplicación de los derechos humanos requiere el deber de actuar a favor del bienestar común, así como el deber de no atentar contra este. La Carta Internacional de Derechos Humanos constituye el marco adoptado a tal fin por las Naciones Unidas (Organización de las Naciones Unidas, s.f.), en el transcurso de más de tres décadas, con sucesivos y oportunos niveles de concreción asumidos a través de estos documentos:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966; inicio vigencia, 1976). Ambos acuerdos son vinculantes para los Estados parte, demandan obligaciones de cumplimiento y representan dos visiones de los derechos intrínsecamente vinculadas a las dimensiones del desarrollo humano.
- Protocolos facultativos del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1976 y 1989). Son los tratados internacionales que han establecido procedimientos

y definido aspectos particulares, como la prohibición de la pena de muerte, en el caso del segundo protocolo.

A partir de este marco general, otros instrumentos de derechos humanos se han ido adoptando con carácter también universal y vinculante para los Estados parte de cada tratado o protocolo, en numerosísimos aspectos ligados al desarrollo. En cada situación que defina o involucre a cada persona, los derechos humanos perfilan la oportunidad de cada ser humano de poder llegar a serlo plenamente.

Según señala la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006: 33) junto a los ya citados *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* y *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, otros cinco tratados son considerados instrumentos básicos de derechos humanos: la *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*, la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, la *Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes*, la *Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*.

De forma más específica, la Asamblea General de las Naciones Unidas, al proclamar la *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo* (Naciones Unidas, 1986), asume como una necesidad humana esencial la participación de las personas y de los pueblos en dicho proceso, tal y como reflejan sus dos primeros artículos:

Artículo 1. El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él (...).

Artículo 2. La persona humana es el sujeto central del desarrollo y debe ser el participante activo y el beneficiario del derecho al desarrollo.

Como puede apreciarse, derechos humanos y desarrollo humano vienen a ser las dos caras de una misma moneda, si recordamos, además, las definiciones planteadas por el PNUD, y que recogimos al principio de este capítulo. El artículo 6 de la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (Naciones Unidas, 1986) formula también uno de los principios fundamentales del enfoque de derechos: “*Todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes; debe darse igual atención y urgente consideración a la aplicación, promoción y protección de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales*”.

Por tanto, no existe jerarquía entre los derechos humanos. Todos son necesarios e importantes (indivisibles) para contribuir al pleno desarrollo humano. Su plena realización

requiere llevarse a cabo de forma articulada (interdependencia) a los avances que se experimenten respecto a los demás derechos.

Sin embargo, en la medida en que se aprecia en la humanidad un relativo avance en los niveles de democracia formal, tolerancia política y respeto cultural, también resulta altamente preocupante, como ya se ha señalado, el impacto de la pobreza, en todas sus dimensiones. Esta refleja no sólo un rezago en la realización de los derechos económicos y sociales, sino que afecta gravemente la capacidad de disfrutar los derechos civiles, políticos y culturales. La inequidad social fruto de la pobreza y la desigual distribución de oportunidades, representa, pues, el primer atentado contra los derechos humanos.

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006: 1) ha sintetizado las principales características de los derechos:

- Son universales, derechos inalienables de todos los seres humanos;
- Se centran en la dignidad intrínseca y el valor igual de todos los seres humanos;
- Son iguales, indivisibles e interdependientes;
- No pueden ser suspendidos o retirados;
- Imponen obligaciones de acción y omisión, particularmente a los Estados y los agentes de los Estados;
- Han sido garantizados por la comunidad internacional;
- Están protegidos por la ley;
- Protegen a los individuos y, hasta cierto punto, a los grupos.

Tres de estos principios impregnan transversalmente las políticas, planes y estrategias de desarrollo: participación, no discriminación y rendición de cuentas. Los tres involucran el desempeño ético de los proyectos que promueven el bienestar de las personas y la mejora de sus capacidades. Prácticas consultivas, programación transparente y preocupación por lograr y visibilizar resultados se convierten así en parte de una cultura habitual.

Los derechos humanos nos vinculan a la solidaridad y al deber de procurar un beneficio a la sociedad, que promueva la plena realización de aquellos, desde la responsabilidad que nos corresponde a cada actor individual o institucional. La sensibilidad personal y social que se genera en torno a la reflexión sobre los derechos humanos se encuentra en la génesis, por tanto, de las luchas sociales y de todo proyecto altruista o de responsabilidad social como el que describe nuestra investigación-acción.

Todos los proyectos de desarrollo humano amplían su visión desde la perspectiva de los derechos. Estos nos brindan recursos para analizar situaciones y estrategias e identificar las responsabilidades de las personas, instituciones y poderes públicos y privados. En suma,

en un enfoque basado en los derechos humanos, las actividades de desarrollo deben contribuir a la realización de esos derechos. Por consiguiente, las metas

nacionales y los objetivos globales del desarrollo deben orientarse hacia los cambios positivos y sostenidos en la vida de las personas que son necesarios para el pleno disfrute de un derecho humano o varios, y articularse de ese modo. La base de esta definición se encuentra en los compromisos internacionales contraídos por el gobierno de que se trate, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio y las obligaciones contenidas en los tratados de derechos humanos. Esas metas implican un horizonte a largo plazo (Oficina del Alto Comisionado..., o.c., 2006: 28).

Todo lo planteado cobra especial relieve en el caso de la niñez y la adolescencia, primeras etapas de la vida y del desarrollo social. Entre todas las situaciones humanas posibles, ser niño ha llamado la atención de los marcos mundiales de derechos, al tratarse de un estadio de la existencia que demanda una especial protección, pero que exige a la vez el reconocimiento de su plena humanidad y ciudadanía.

La Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, acoge plenamente el espíritu de la perspectiva expuesta, siendo además el instrumento de derechos más ratificado de la historia. Entre los considerados siete instrumentos básicos de derechos humanos – ya mencionados –, cuenta con la ratificación de 193 países, el nivel de consenso más alto. Al tratarse de un instrumento jurídico, la Convención obliga a todo país que la ratifica a adaptar su legislación nacional y a rendir informes periódicos al Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas.

Previamente, la protección de la niñez ya había sido objeto de creciente interés en la sociedad contemporánea. La primera Declaración sobre los Derechos del Niño, en el seno de la Liga de Naciones, data de 1924. Posteriormente, una segunda declaración sería aprobada en 1959 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En 1979 las Naciones Unidas declaran el Año Internacional del Niño, punto de inicio de los trabajos que dieron lugar a la Convención promulgada en 1989.

De forma paralela, otros instrumentos universales de derechos, ya citados, han incluido específicamente la perspectiva de la niñez: la Declaración de Derechos Humanos de 1948, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ambos de 1966, y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979, que incluye la protección de los derechos humanos de las niñas. La Organización Internacional del Trabajo también ha promulgado el Convenio 138 de sobre la edad mínima de admisión al empleo, de 1973, y el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil, de 1999.

La promulgación de la Convención en 1989 fue seguida por la Cumbre Mundial a favor de la Infancia en 1990. Una década después (2002), la Asamblea General de la ONU celebraría la Sesión Especial a favor de la Infancia, que da lugar al pacto conocido como “*Un mundo apropiado para la infancia*”.

La Convención, como síntesis de todos los consensos previos, modela y perfila el horizonte del desarrollo integral, al incluir en su articulado todas las perspectivas de derechos, según expresa la propia UNICEF: “*La Convención sobre los Derechos del Niño fue el primer instrumento que incorporó toda la escala de derechos humanos internacionales, entre ellos los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, así como aspectos de la legislación humanitaria*” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s.f.).

Por ello, se considera que, a nivel jurídico, la Convención inaugura la denominada Doctrina de la protección integral (O’Donell: 2004), mediante la cual se consigna un papel articulado e indivisible al Estado, la sociedad y la familia como garantes de estos derechos y de los entornos protectores respectivamente a su cargo.

Para contribuir a revolucionar el imaginario social, o sea la mentalidades o actitudes predominantes en cada uno de estos tres ámbitos, el breve pero denso contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño ha sido ampliamente divulgado a través de dos perspectivas de análisis y reflexión, especialmente en relación con los primeros 41 artículos o primera parte de este texto jurídico (los restantes 13 artículos establecen el Comité de Derechos del Niño y las medidas de aplicación y revisión).

Una primera aproximación reflexiva destaca los que se conocen como los cuatro principios rectores de la Convención (UNICEF, 2008: 6-7), que confirman la visión holística de este marco de derechos: no discriminación o universalidad (artículo 2); dedicación al interés superior del niño (artículo 3), derecho a la vida, supervivencia y desarrollo (artículo 6) y respeto por los puntos de vista del niño (artículo 12). Todas estas dimensiones se correlacionan estrechamente con las definiciones de desarrollo humano ya analizadas.

Complementariamente, otro enfoque de análisis considera tres grandes bloques o categorías de artículos, que se corresponden con la provisión básica (supervivencia y desarrollo), la protección ante emergencias y riesgos y la participación de la niñez en los asuntos que directamente les conciernen. Provisión, protección y participación se conocen así como las tres “P” de la Convención (Martínez, 1996).

Es importante destacar que el bloque de derechos relativo a la supervivencia y al desarrollo no se ciñe exclusivamente a disfrutar de buena alimentación y salud (siendo esto imprescindible), sino que incluye el derecho a la educación (artículos 28-29), al descanso, a la cultura y la recreación (art. 31), así como al cuidado y apoyo de la familia (arts. 5, 7-10 y 18). Todo esto se considera indispensable hoy día para el adecuado desarrollo humano desde la niñez.

En el caso de la participación y de la libertad de conciencia (arts. 12-17), esta dimensión del desarrollo no se percibe como un fin en sí mismo, sino como un requisito para el ejercicio progresivo de la autonomía y madurez personal. Se vincula, por tanto, a la educación, desde el ejercicio de la convivencia y de la tolerancia.

A partir de 1989, con este tratado internacional se empieza a abrir paso de manera formal a una visión de la niñez como sujeto de su propio desarrollo, más allá de la simple priorización, focalización o protección que les corresponda dentro de las políticas generales. Trabajar con la niñez y con la adolescencia está empezando a ser asumido como un reto de construcción de ciudadanía que tiene pleno sentido ya en esta etapa de la vida humana. Según plantea el *Estado Mundial de la Infancia* editado especialmente al conmemorarse veinte años de la Convención (UNICEF, 2008: 2-3),

en sus artículos se consolida la opinión consensuada de las sociedades de que para satisfacer los derechos de la infancia es imperativo proteger el periodo de la niñez como distinto de la edad adulta, a fin de demarcar un tiempo en el que niños y niñas puedan aprender, jugar y crecer.

Dado el consenso universal que ha logrado la Convención, resulta llamativa la amplitud del “tiempo” al que alude el párrafo previo. El artículo primero de este tratado asume como “niño” a toda persona menor de dieciocho años (aunque en algunos países puede accederse un poco más joven a la mayoría de edad legal). Desde la óptica del desarrollo este significativo avance sitúa también a la adolescencia como un período de protección integral. Es amplio, pues, el tiempo del que disponemos la familia, la sociedad y el Estado para moldear ciudadanos de bien, para el ahora y para el después, aunque indiscutiblemente, la atención de calidad durante la primera infancia es decisiva.

Por otra parte, los postulados de la Convención impulsan las demandas de calidad de los servicios públicos y atenciones que corresponden a la niñez y relegan el asistencialismo o la caridad a un segundo plano. Aunque jurídicamente aludamos a personas menores de edad, estas son sujetos plenos de derechos para disfrutar los beneficios de una vida digna y para incorporar progresivamente las responsabilidades y deberes de toda existencia humana.

La importancia de esta nueva perspectiva resulta trascendental para toda la humanidad, debido a las múltiples amenazas al bienestar humano que hacen especialmente vulnerable a la niñez y a la adolescencia. De forma específica, en los países menos desarrollados la aplicación de la Convención implica profundos desafíos, al coincidir generalmente una alta tasa de población menor de 18 años con un débil contexto institucional de servicios públicos. En estos países también la brecha de inequidad suele ser muy acusada y revela la importancia de reivindicar el disfrute universal de los servicios públicos.

En este sentido, el impacto de la perspectiva de los derechos de la niñez se hace más visible a través de la lenta transformación de los patrones culturales y de las prácticas sociales y económicas predominantes, dado que la infancia representa un período de gran dependencia del ser humano de una familia, así como de un entorno social (que suele incluir el formar parte de un centro educativo).

Así, los patrones sociales que muchas veces dificultan que los niños disfruten del bienestar que les corresponde, están empezando a incluir temas tradicionalmente relegados al plano

cotidiano de la autoridad familiar o de la gestión del centro educativo. Este es el caso de los criterios y medidas de disciplina, los cuales se empiezan a asumir del interés público.

Una vez que las legislaciones de muchos países del mundo se han adaptado a los mandatos de la Convención sobre los Derechos del Niño, su plena aplicación implica que las personas adultas responsables de diseñar y gestionar políticas públicas, así como de brindar servicios y atención a la niñez, actúen conforme a lo que la Convención pauta. Por ello, al igual que los propios padres y madres,

los profesionales de campos tan diversos como la educación, la salud, la planificación urbana, los servicios de seguridad, la protección del niño, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de difusión, deben recibir formación y estímulo para que siempre sean conscientes de los derechos de los niños y de la responsabilidad que tienen de actuar conforme a esos derechos (UNICEF, 2008: 68).

Ante toda necesidad humana, la niñez y la adolescencia constituyen la medida de toda acción profesional, ya que representan la parte de la humanidad más vulnerable o necesitada de apoyo, en comparación con la adultez. El reto es hacer del mundo un lugar realmente vivible para todos.

La declaración conocida como *Un mundo apropiado para los niños*, fruto de la sesión especial de las Naciones Unidas celebrada en el año 2002, reconoce avances y brechas en el logro de los derechos de la niñez, tal y como fueron asumidos en la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990. En este sentido, el examen de los logros y la experiencia obtenida permite sintetizar en este documento (Naciones Unidas, 2002: 4-5, párrafo II.13) los aspectos sinérgicos que deben fundamentar los planes de desarrollo humano que tomen en cuenta a la infancia:

- Las necesidades y derechos de los niños deben ser prioridad y punto de partida para todas las actividades de desarrollo.
- El apoyo a las familias, así como los programas multisectoriales de atención temprana a la infancia, sobre todo en situación de riesgo, merecen ser particularmente promovidos, dado el impacto duradero que puede lograrse en el crecimiento, desarrollo y protección de los niños.
- Las normativas que se implementen deben abordar los factores inmediatos que provocan situaciones de exclusión, así como otras causas generalizadas de la protección insuficiente o de las violaciones de los derechos de los niños.
- Deben promoverse intervenciones concretas que hagan posible resultados rápidos, con atención a su sostenibilidad y a su dinámica participativa.
- En todas las acciones deben aprovecharse la fortaleza y la capacidad de adaptación de los niños.

A partir de esta experiencia, la declaración que analizamos se acompaña de un plan de acción al 2010, como parte de las metas intermedias para el logro de los Objetivos de

Desarrollo del Milenio al 2015. El primer artículo de este plan de acción define las características del nuevo referente planetario para la niñez, desde la perspectiva de la plena realización de los derechos humanos:

Un mundo apropiado para los niños es aquel en que todos los niños adquieren la mejor base posible para su vida futura, tienen acceso a una enseñanza básica de calidad, incluida una educación primaria obligatoria y gratuita para todos, y en el que todos los niños, incluidos los adolescentes, disfrutan de numerosas oportunidades para desarrollar su capacidad individual en un entorno seguro y propicio. Fomentaremos, como parte de las prioridades mundiales y nacionales, el desarrollo físico, psicológico, espiritual, social, emocional, cognitivo y cultural de los niños (Naciones Unidas, 2002: 5, párrafo III A.14).

Las implicaciones – legales, operativas y actitudinales – de la Convención son de gran magnitud: si el mundo empieza a ser apropiado para los niños también lo empieza a ser y lo será para las personas adultas, motivo que ha llevado a plantear que “*los Objetivos de Desarrollo del Milenio tienen que ver con los niños*” (UNICEF, 2003).

Si los niños necesitan un entorno protector, la familia y la escuela, en primer lugar, deben ser favorecidas con el apoyo decidido del Estado para que cumplan con el papel que les corresponde (de la importancia decisiva de la familia y de la escuela para el desarrollo integral de la niñez nos ocuparemos en otros epígrafes de este marco conceptual).

Sin embargo, a pesar de la visibilidad creciente que ha ido logrando la infancia, y el interés y atención que recibe en la sociedad contemporánea, la agresividad del sistema socio-económico imperante, y su correspondiente impacto cultural, ponen de manifiesto la vulnerabilidad y déficits de las generaciones jóvenes. Por ello, el documento *Un mundo apropiado para los niños* reconoce, antes que nada, que “*la pobreza crónica sigue siendo el mayor obstáculo para satisfacer las necesidades de los niños y proteger y promover sus derechos*” (Naciones Unidas, 2002: 5, párrafo III A.18).

No obstante, el último bloque del plan de acción, referido a la “colaboración y participación”, nos brinda un aspecto de especial interés para la educación.

Al plantear la importancia de que los niños expresen sus opiniones y fortalezcan así su autoestima, la declaración que analizamos, con profunda fe en las capacidades infantiles, invita igualmente a “*fomentar la energía y la creatividad de los niños y los jóvenes para que puedan tomar parte activa en la configuración de su entorno, la sociedad en que viven y el mundo que van a heredar*” (Naciones Unidas, 2002: 8, párrafo III A.32.1).

Para aproximarnos a hacer realidad *Un mundo apropiado para los niños*, el plan de acción de esta declaración se complementa con una serie de medidas, estructuradas en cuatro bloques estratégicos: promoción de una vida sana; acceso a una educación de calidad; protección frente a malos tratos, explotación y violencia y lucha contra el VIH/SIDA.

En los informes periódicos de los años 2007 y 2010 se presentaron evaluaciones generales de los avances del plan de acción para la niñez definido para la década, estructurado, a nivel estadístico, en torno a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, prioridad estratégica, para la cual, las metas del documento *Un mundo apropiado para los niños* representan escalones intermedios (UNICEF, 2007 y 2010). Estos informes registran avances posibles y evidentes en relación con los indicadores globales definidos a favor de la niñez, lo cual pone de manifiesto la importancia de ejecutar políticas públicas de forma coordinada entre las instancias gubernamentales y no gubernamentales de cada país.

Sin embargo, como alerta una de estas fuentes (UNICEF, 2010: 6-10), la inequidad en la mejora de las condiciones de vida de la niñez – como la de sus familias y sociedades – es una amenaza al desarrollo global de la humanidad. El escaso impacto del crecimiento económico en los sectores de población más vulnerables, la ambigüedad de muchos datos estadísticos y los efectos de diversas crisis regionales, ponen en peligro muchos avances.

La desigualdad, puesta de manifiesto entre las regiones y países del mundo, así como a lo interno de cada país y de sus núcleos urbanos, se relaciona estrechamente con la exclusión que provocan la pobreza, asociada o no a la discriminación por motivos de género, así como al aislamiento geográfico, que dificulta el acceso a servicios básicos.

Entre las amenazas a un desarrollo incluyente de la niñez resultan visibles (UNICEF, 2010: 9-10), la crisis alimentaria y financiera, con sus secuelas de desempleo, austeridad fiscal y retroceso en las inversiones públicas; el proceso de urbanización descontrolado; el cambio climático y el deterioro medio ambiental; así como las crisis humanitarias provocadas por algunos de los factores previos, o por el incensante goteo de desastres naturales, mal paliados, y de conflictos armados de baja, mediana y alta intensidad.

Un aspecto de especial interés para nuestro estudio es el referido a la expansión, en muchos países, de núcleos urbanos escasa o nulumamente aptos para la vida humana, o bien el deterioro de amplias zonas de las ciudades, debido a los flujos de las inversiones públicas y privadas.

Como señala el *Estado Mundial de la Infancia 2012*, dedicado a la situación de la niñez en un mundo cada vez más urbano, la pobreza en las ciudades, tan visible cuando recorremos sus calles y sectores, se invisibiliza en las estadísticas nacionales, si no se analizan sus indicadores de forma pormenorizada, a lo interno de cada núcleo urbano (UNICEF, 2012: 1-2).

Cuando las ciudades no han hecho crecer sus servicios básicos y la calidad de sus espacios comunes al ritmo en que ha crecido la población, tienen lugar cinco grandes privaciones para los más excluidos, que el citado informe revela: acceso a agua potable; a redes de saneamiento adecuadas; a una vivienda propia, que proteja frente a los desalojos; condiciones protectoras de la vivienda frente a cualquier adversidad ambiental y espacio suficiente en el hogar para prevenir el hacinamiento (UNICEF, 2012: 5).

En muchas ciudades del mundo, sobre todo medianas, grandes y muy grandes, estas privaciones ponen de manifiesto desigualdades extremas en el desarrollo de la niñez de sectores empobrecidos, si lo comparamos con el bienestar que disfrutaban los niños de sectores más acomodados de las mismas ciudades. Es fácil deducir las implicaciones para el disfrute, protección y participación de la niñez en la salud, la educación, la recreación, etc. Según analizamos en el epígrafe precedente, la pobreza multidimensional (Klugman y otros, 2010) tiene un reflejo por ello muy agudo en las áreas urbanas excluidas.

Cuando observamos los barrios donde viven muchos niños de contextos empobrecidos, observamos que estos no llegan a representar un trazado urbano definido, ya que ni siquiera existen calles propiamente o áreas verdes habilitadas. La ciudad contemporánea se caracteriza por la organización de sus servicios al servicio de las necesidades humanas y, como nos recuerda Tonucci (1998), esa es la razón de ser en origen de las ciudades.

Pero nada de esto es la experiencia de muchos niños de los arrabales urbanos. Pensamos que pueden entender lo que es una vida organizada, cuando su entorno inmediato no lo es. Utilizan la ciudad a medida que crecen, porque acuden a ella a estudiar o a trabajar, pero pueden tener dificultad para sentirse parte de ese tejido social, muy diferente, sin que muchas veces la proximidad geográfica a los servicios públicos les permita sentirse incluidos (UNICEF, 2012: 4).

También para el caso de las áreas céntricas de la ciudad, Tonucci (1998) ha alertado sobre la pérdida de habitabilidad, derivada de la masificación, despersonalización y deshumanización de los cascos urbanos, donde los vehículos y la especulación inmobiliaria sustituyen a las personas y sus espacios de convivencia.

En muchas ciudades masificadas y segregadas por una creciente especialización de las áreas y servicios, la inseguridad generada por el excesivo tránsito vehicular, la despersonalización de los vecindarios y la delincuencia, afecta también la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes en los núcleos urbanos.

La segregación social contribuye a crear entornos protectores artificiales para los hijos e hijas de las familias con mejor posición económica, las cuales pueden pagar servicios y atenciones exclusivas. Las familias más pobres, en cambio, viven hacinadas en infraviviendas y tienen que exponerse a que sus hijos realicen sus actividades en la calle, asumiendo numerosos riesgos.

Frente a esta realidad, el UNICEF promueve una visión de las ciudades, municipios y áreas urbanas amigas de la infancia (Shameem, 2001), para fortalecer sus características como entornos protectores y garantes de sus derechos, favoreciendo así – como veremos en otro epígrafe de este marco conceptual – las oportunidades de participación de la niñez.

CAPITULO 2. DESARROLLO DE LA NIÑEZ Y CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES

2.1. DESARROLLO DE LA NIÑEZ Y APRENDIZAJE

Referirnos al desarrollo humano encierra también la acepción relativa a la evolución de las etapas de la vida de cada persona, en correspondencia con el desarrollo de las comunidades, culturas y grupos que conforman el conjunto de la humanidad, aspecto analizado en el primer epígrafe del presente marco conceptual.

Desde la visión de desarrollo humano del propio individuo, se asume que aunque toda la vida es un trayecto evolutivo plagado de cambios en cada persona, igualmente existen períodos críticos decisivos durante la niñez. Por ello, conocer las características del desarrollo de los niños y adolescentes reviste gran importancia tanto para los padres como para los maestros. Y de hecho, responder adecuadamente a los requerimientos del desarrollo evolutivo se constituye en el objeto central – idealmente – de la crianza familiar y de la educación escolar.

En las últimas décadas, dos de las aproximaciones conceptuales de la psicología evolutiva que más han impactado en el currículo de numerosos sistemas educativos son la epistemología o psicología genética de Piaget y la teoría sociocultural o histórico-cultural de Vygotski. Más recientemente, sus aportes han sido actualizados y enriquecidos por las perspectivas de la teoría de las inteligencias múltiples, de la inteligencia emocional y de la neurociencia.

Al tratarse de contribuciones científicas ampliamente divulgadas y conocidas, nuestro interés reside más bien en identificar algunos de los puntos de confluencia entre estas perspectivas, que nos ayuden a entender mejor el desarrollo humano del niño.

El desarrollo de cada ser humano, como sabemos, es el fruto de la determinación que ejercen factores internos al propio sujeto (genéticos) y externos (ambientales) a este. Las debilidades en cualquiera de estos ámbitos pueden complicar el desarrollo, pero la articulación adecuada de los citados factores internos y externos potencializa y multiplica las capacidades de cada persona. El papel de la familia y de la escuela, así como del conjunto del contexto social y ambiental de cada niño, resultan decisivos para que se desarrollen sus diferentes talentos, potencialidades o capacidades innatas.

Para Piaget el desarrollo humano responde al despliegue de una secuencia de estadios o etapas, a las que, de forma relativamente universal, pueden acceder los niños de diferentes culturas, y cuya superación progresiva representa niveles crecientes de madurez cognitiva. Desde el estadio sensorio-motor (0-2 años), pasando por los estadios pre-operatorio y operatorio concreto (2-10/11 años), hasta llegar a un estadio de operaciones formales (hacia

15-16 años), la inteligencia de los niños se ejercita en comprender y controlar la realidad de la que forman parte. Primero, el contexto visible y cercano, para acceder progresivamente a inferir las características de realidades más abstractas, lejos de su experiencia inmediata, a través de un proceso eminentemente activo:

Si el conocimiento es fruto de una interacción entre sujeto y objeto, será esencialmente una construcción. Es cierto que el niño se encuentra con objetos en su entorno físico y con nociones transmitidas en su entorno social; pero, según Piaget, no los adopta tal cual, sino que los transforma y los asimila a sus estructuras mentales. Estos hechos nos permiten comprender (...) la importancia dada (...) a la actividad estructurante del sujeto que aprende y a la lógica que rige sus adquisiciones (Coll y Martí, 2001:70).

Las aplicaciones pedagógicas de mayor impacto de la psicología genética se encuentran estrechamente interrelacionadas entre sí: la definición de los objetivos de la educación escolar; la determinación de la capacidad de aprendizaje en relación al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto; y muy especialmente, la adopción de una metodología activa, donde el ensayo y el error representan etapas de apropiación del conocimiento, valiosas por sí mismas, como evidencia de los procesos de equilibración de los esquemas mentales del sujeto (Coll y Martí, 2001:78-88).

La observación de las etapas de la vida humana y de sus respectivos períodos críticos han permitido coincidir en la existencia de tres grandes dimensiones del desarrollo en cada persona: física, cognitiva y socio-emocional. La estimulación múltiple y permanente en estas tres dimensiones, tal y como en la existencia humana tiene lugar, de forma espontánea e intencional, es la garantía de lo que entendemos como desarrollo integral y de que pueda vivirse a plenitud el aprendizaje, una de las experiencias más decisivas de la vida de cada persona. Para Rodríguez Arocho (2011:3), las teorías del desarrollo humano suelen reflejar, sin embargo una visión fragmentada y reduccionista del ser humano, tal y como pone de manifiesto

la reducción a lo racional (dejando al margen lo afectivo), la reducción lo individual (dejando al margen lo social, lo interpersonal), la reducción a lo interno (dejando al margen lo externo, la realidad objetiva), y la reducción a lo innato (dejando al margen lo cultural).

Frente a estas dicotomías, el enfoque histórico-cultural, representado por Vygotski (y sus colaboradores Luria y Leontiev), ofrece una visión de totalidad del ser humano que anticipa lo que hoy en día se concibe como una “epistemología de la complejidad” (Rodríguez Arocho, 2011:3), así como el valor central de la educación en el desarrollo humano. Como señala Bausela (2006: 85), “para Vygostki, el psiquismo es una función del cerebro regulada por la historia social. Las funciones psicológicas superiores en el niño son específicamente humanas, con la interiorización a través del lenguaje de esas interrelaciones y la asimilación del desarrollo social de la humanidad”.

Las condiciones materiales de la persona y las acciones que lleva a cabo bajo dichas condiciones, nos ayudan a entender un desarrollo humano contextualizado, compartido y mediado por la historia de aprendizaje del grupo de referencia:

La tesis central del enfoque histórico-cultural es que las funciones mentales propiamente humanas, como la atención selectiva, la memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad y los sentimientos, se originan y evolucionan en el transcurso de actividades o prácticas sociales culturalmente mediadas e históricamente situadas. Esta tesis plantea la socio-génesis de las formas superiores de comportamiento, lo que es decir, el origen sociocultural de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2013:3).

El tránsito desde la experiencia social al crecimiento del individuo es explicado por la teoría vigotskiana de acuerdo a los conceptos de “interiorización”, “apropiación” y “zona de desarrollo próximo” (Cubero y Luque, 2001:143-147). Los dos primeros aluden a la reconstrucción que el sujeto lleva a cabo de la experiencia social. Es decir, los productos de la cultura humana (de cada cultura, además) son internalizados de forma diferente o específica por cada persona. La zona de desarrollo próximo se refiere, por su parte, a la distancia que media entre el procesamiento independiente del sujeto (los saberes que realmente domina) y aquel que requiere del apoyo de otra persona más experta (un adulto o un compañero aventajado en algún saber). Al referirnos a la participación de la niñez en otra parte de este marco conceptual, se abunda en las implicaciones educativas del concepto de la zona de desarrollo próximo.

Muchas de las pioneras contribuciones de Piaget y Vygotski al conocimiento del desarrollo humano han sido ratificadas por los aportes de las investigaciones basadas en la neurociencia, que estudian la historia evolutiva del cerebro humano desde la primera infancia y su impacto en el desarrollo de la persona.

Asumiendo que escapa a la consideración de este trabajo profundizar en la compleja neuroanatomía funcional del cerebro, es importante recordar, que desde el nacimiento se encuentra ya activa una organización cerebral subdividida en los llamados cerebro posterior (romboencéfalo), cerebro medio (mesencéfalo) y cerebro anterior (prosencefalo). El prosencefalo regula la entrada de información sensorial y los procesos sensoriales y motores esenciales para planificar y controlar las conductas. El mesencéfalo procesa las percepciones y reacciones sensoriales de bajo nivel e interviene en la motivación. Por su parte, el romboencéfalo controla funciones vitales del cuerpo humano e incide en el equilibrio y aprendizaje motor (Oates y otros, 2012: 2). Entre las diversas e importantes áreas del cerebro,

los hemisferios cerebrales del prosencefalo son el rasgo más llamativo, con los profundos pliegues (crestas y valles) de la corteza. Cada hemisferio comprende cuatro lóbulos (frontal, parietal, occipital y temporal), con distintas funciones cada

uno. Dentro de cada lóbulo, además, existen varias otras subregiones que poseen funciones específicas (Oates y otros, 2012: 2).

Las diferentes áreas del cerebro y del sistema nervioso evolucionan desde antes del nacimiento, alcanzando una alta intensidad de cambios antes de los 3-4 años. Primero completan su maduración las áreas relacionadas con el desarrollo motor y los aspectos sensoriales básicos; en los años posteriores los lóbulos de la corteza cerebral (áreas más evolucionadas del cerebro y responsables de las funciones humanas más complejas), completan su maduración en el umbral de la juventud (Campos, 2010:55-56). Todas las áreas del cerebro mantienen una estrecha interdependencia entre sí, aunque durante el desarrollo del niño o de la niña, algunas funciones localizables en dichas áreas van definiéndose, bien en el hemisferio cerebral derecho o bien en el izquierdo: *“Al desarrollarse los sistemas y caminos cerebrales, las diferentes funciones gradualmente adquieren una relativa localización en áreas específicas del cerebro y algunas de ellas se lateralizan en uno u otro de los dos hemisferios cerebrales”* (Oates y otros, 2012: 21).

La maduración del cerebro es paralela a la vertiginosa multiplicación – prácticamente concluida en torno al momento del nacimiento – de las células nerviosas conocidas como neuronas, las cuales conforman este órgano, y cuya comunicación garantiza el intercambio de la información que permite nuestra adaptación al medio ambiente y nuestra supervivencia. La transferencia de información o sinapsis es favorecida por la mielinización de las fibras nerviosas, mediante la cual se protegen los conductos responsables de las sinapsis y se fortalecen las funciones cerebrales, gracias al aporte de mielina, *“lipoproteína que recubre el axón, lo aísla y asegura la conducción de la información a gran velocidad”* (Campos, 2010: 29). Este proceso, de origen genético, es sensible a algunas circunstancias ambientales, como la adecuada nutrición de la madre, antes de nacer el niño, y de este mismo, tras el nacimiento (Campos, 2010:31; Oates y otros, 2012:31).

La maduración de los lóbulos frontales coincide con la culminación de las podas neuronales o sinápticas, proceso de auto-regulación por el cual se extinguen progresivamente a lo largo de toda la infancia las conexiones neurológicas que no se encuentran funcionales. A partir del inmenso caudal conectivo con el que nacemos los seres humanos, *“muchos factores contribuyen a esta disminución, como por ejemplo la influencia de las experiencias. La actividad de un camino neural, determinada por la experiencia, decide si una conexión particular habrá de debilitarse o se estabilizará como parte de una red permanente”* (Oates y otros, 2012: 24).

La neurociencia, al intentar explicar la relación entre las sinapsis cerebrales y la conducta humana, nos ofrece valiosas sugerencias acerca de la “complicidad” entre la herencia y la estimulación ambiental y nos recuerda que

si bien las asociaciones entre neuronas se deciden, sobre todo, en los primeros quince años de vida, y hasta esa edad se va configurando el diagrama de las células nerviosas, las redes neuronales dispondrán todavía de cierta plasticidad. Las sinapsis habilitadas se refuerzan o se debilitan a través del desarrollo por

medio de nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones; esto es lo que da lugar a un aprendizaje permanente (De la Barrera y Donolo, 2009: 6)

Campos (2010:59-64) vincula el desarrollo de la infancia con factores nutricionales, emocionales, genéticos y ambientales (entornos familiares, socioeconómicos y culturales), así como con la posibilidad de lesiones cerebrales, experiencias directas y aprendizajes previos. Entre todos estos factores, la alimentación, como ya se ha señalado, juega un papel crucial, al proveer nutrientes esenciales para fortalecer el sistema inmunitario y proteger el organismo de numerosas enfermedades. El vínculo afectivo, aportado en primer lugar por los adultos, es de singular relevancia para que el niño pueda *“adaptarse al entorno, regular su ansiedad, confiar en sí mismo, buscar su autonomía y, principalmente, regular el funcionamiento de todas las estructuras cerebrales relacionadas con las emociones y el comportamiento”* (Campos, 2010: 43).

En suma, hoy podemos afirmar que la herencia representa simbólicamente el conjunto de “cerraduras” o códigos que contienen el desarrollo potencial de cada ser humano en diferentes dimensiones y áreas. La estimulación del entorno que rodea a cada persona representaría, según esta analogía, las “llaves” que permiten abrir o desplegar (desarrollar) cada uno de los códigos genéticos. La forma en que nuestro cerebro propicia nuestro propio desarrollo es más compleja, no obstante, que una mera relación de *input-output*:

hay evidencias, según lo muestran las investigaciones, de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes (Bransford, et al, 2003). *Queremos destacar además la importancia del rol que juega la experiencia en la construcción de la estructura de la mente. El desarrollo no es solamente un despliegue, por decirlo de algún modo, de patrones pre-programados; hay convergencia en un conjunto de investigaciones sobre algunas de las reglas que gobiernan o dirigen el aprendizaje, una de las más simples, por ejemplo es que la práctica incrementa el aprendizaje* (De la Barrera y Donolo, 2009:4; el subrayado es nuestro).

Por ello, asumiendo el aprendizaje como un proceso con fuertes implicaciones para el propio sujeto, partiendo de las experiencias que le provee su entorno, León (2002: 42) plantea que el aprendizaje significa que *“la persona cambia algún aspecto de su pensamiento o de su conducta, «reconstruyendo» su realidad y concepción del mundo y de las personas que le rodean, así como de sí mismo”*.

Los factores internos, así como el contexto específico de cada sujeto, condicionan que el estilo de aprendizaje sea único en cada ser humano. Por otra parte, si el impacto principal del aprendizaje se sitúa desde el propio sujeto, puede entenderse además que se trata de una actividad que sólo la propia persona puede llevar a cabo de forma transformadora y auténtica. Dicho de una forma simple, nadie puede aprender a caminar por otro.

La estrecha interdependencia entre el potencial genético y la influencia ambiental ha llevado a concebir un “cerebro social”. Para Campos (2010: 52-53) *“desde su formación*

molecular, el cerebro sobrevive gracias a su capacidad de aprendizaje y adaptación". La aptitud biológica, por ejemplo, para adquirir e iniciar el uso del lenguaje depende para su pleno despliegue de los estímulos ambientales que rodean al niño, especialmente en el período crítico entre los dos y los ocho años. Para Saavedra (2001:144) *"el cerebro es como cualquier órgano humano que tiene una función. Su trabajo es aprender"*, de forma mucho más sensible durante un determinado período crítico, *"durante el cual un comportamiento dado es especialmente susceptible a las influencias ambientales específicas"* (Campos, 2010: 39).

La tendencia natural del niño hacia una incesante actividad tiene una base biológica y representa una necesidad del crecimiento. El cerebro dirige hasta los diez años una intensa actividad exploratoria, que pretende capturar y organizar el mayor número de estímulos, integrados y articulados en redes de conocimiento: *"un entorno cambiante y variado que cada día despierta la curiosidad hacia lo nuevo, lleva casi de modo automático a aprender"* (Friedrich y Preiss, 2003, c.p. De la Barrera y Donolo, 2009: 6). Por ello, si acompañamos la historia evolutiva del niño,

el desarrollo del cerebro y del aprendizaje resultan ser las dos caras de una misma moneda. Las experiencias vitales de una persona literalmente lo llevan a hacer nuevas conexiones entre neuronas y a la secreción de agentes químicos que transmiten las señales. Interpretamos nuevas experiencias e ideas nuevas en base a lo que hemos experimentado o comprendido previamente (Saavedra, 2001:145).

Aprender requiere las condiciones personales de actitud, motivación y disposición, favorables y necesarias. El contexto de los centros educativos, de forma más intencional aún que el de las familias, debe propiciar los estímulos que conviertan la experiencia de aprender en un desafío permanente. La alternancia de momentos placenteros y difíciles, inherentes a todo proceso de aprendizaje, requiere un contexto estable y sostenido de estímulos, que propicien que el estudiante desee siempre ir más allá de lo que conoce.

Cuando nos referimos a la capacidad de aprender, de forma común nos planteamos el nivel de inteligencia de cada persona. Aunque hasta nuestros días la inteligencia se ha reducido a un factor susceptible de medición, desde mediados de los años '80 del pasado siglo, la teoría de las inteligencias múltiples ha desafiado nuestra visión convencional de que seamos portadores de una sola inteligencia. A partir de 1983 Howard Gardner, en su pionera obra *Frames of mind* ("Estructuras de la mente") propuso al menos siete tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinética (o cinestésica), musical, interpersonal, intrapersonal, profundizando sobre sus implicaciones en el terreno educativo (Gardner, 1997).

Posteriormente, Gardner (2001) sugirió la posibilidad de otras inteligencias y ha agregado específicamente la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista: *"La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc."* (Bisquerra; 2003:15).

Fruto del avance de las investigaciones de la neurociencia, esta teoría asume la especialización del cerebro en orientar las “respuestas inteligentes” o adecuadas que la persona necesita en cada momento; la mayor parte de ellas automáticas, que garantizan la supervivencia, junto con otras culturalmente más refinadas. Este desarrollo es parte de las funciones cerebrales y ha sido asociado, según señalamos, con una especialización más intensa de los hemisferios cerebrales para algunas de estas respuestas inteligentes.

Sin desestimar que en el futuro pueda ser probada la existencia de otros tipos de inteligencias, esta teoría las asume como diversas formas de *“resolver problemas y de crear productos en un ambiente que represente un contexto rico y de actividad natural”* (Armstrong, 1999: 16). Para este mismo autor (1999: 29), seguidor de los postulados de Gardner, los estilos de aprendizaje de cada persona *“son sus inteligencias puestas a trabajar (...), manifestaciones pragmáticas de las inteligencias funcionando en contextos naturales de aprendizaje”*.

Más allá de una adhesión cerrada a esta teoría – abierta, como todas, a evolucionar en sus postulados –, resulta indiscutible que su aporte ha reforzado algunas de las concepciones sobre el aprendizaje, vinculadas a los hallazgos consolidados sobre el desarrollo evolutivo. Por ejemplo, la necesidad de aprovechar los períodos críticos del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, más proclives a inducir las experiencias de aprendizaje. En este sentido, Armstrong (1999: 27-28) nos recuerda:

- *Cada persona posee las siete inteligencias.*
- *La mayoría de las personas puede desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia.*
- *Las inteligencias por lo general trabajan juntas de maneras complejas.*
- *Hay muchas maneras de ser inteligentes dentro de cada categoría.*

En el marco de la teoría de las inteligencias múltiples y de los avances de la neurociencia, uno de los aportes intelectuales más fecundos y divulgados es el representado por la inteligencia emocional, sobre todo tras la publicación en 1995 de la obra homónima de Goleman. La identificación del conjunto de habilidades psicológicas relacionadas con la expresión de las emociones se correlaciona estrechamente con las inteligencias intrapersonal e interpersonal formuladas por Gardner y presenta numerosas implicaciones para los aprendizajes, la efectiva integración social y para la felicidad y realización humanas, en suma. Como nos recuerda el catedrático Fernández-Berrocal (2013),

la gestión adecuada de nuestras emociones nos permite ser más creativos e innovadores, siendo capaces de superar el miedo a la crítica o al fracaso; o en nuestra capacidad de crear confianza, o de ponernos en el lugar del otro para entenderle mejor y descubrir qué nos une a él más allá de las diferencias; o para solucionar los conflictos sin violencia y de forma constructiva; o para aprovechar la fuerza que tienen emociones como la frustración.

El reconocimiento del mundo emocional del sujeto tiene también una evidencia neurológica, fruto de la evolución del cerebro humano. La relación entre el sistema límbico, específicamente la amígdala, instancia del cerebro donde se procesa de forma instantánea la emoción, y el neocortex, “filtro” que la interpreta, nos permite generar respuestas instintivas muy ágiles que ayudan a nuestra supervivencia (Campos, 2010: 26), adaptadas a las circunstancias de cada contexto. Al proceder de una región del cerebro muy primitiva en la historia evolutiva humana, las respuestas emocionales no se hallan impactadas por el refinamiento de las regulaciones culturales, sino más bien por la historia de vida del sujeto en sus primeros años de vida, donde las carencias o los aportes de sus interacciones primarias son decisivos.

Por ello, el reconocimiento de las emociones es decisivo para estimular nuestros logros vitales. Recogiendo los aportes de Salovey y Mayer (1990), la síntesis de Goleman (1996, c.p. Bisquerra, 2003:19), destaca estas dimensiones de la inteligencia emocional:

1. conocimiento y reconocimiento de las propias emociones;
2. manejo y expresión adecuada de estas;
3. auto-motivación consistente para la acción dirigida al logro de metas vitales;
4. reconocimiento empático de las emociones y necesidades de los demás;
5. establecimiento eficiente de relaciones.

Este mosaico de características – educables como habilidades – ha llevado a identificar también la inteligencia emocional como inteligencia social y como inteligencia creativa Fernández-Berrocal (2013). La inteligencia social se halla integrada (Goleman, 2006:118 y ss) por una conciencia social (sentimientos empáticos hacia el otro) y una aptitud social (conducta o acción derivada de dicha conciencia).

Cabe entonces preguntarnos: ¿cómo pueden promover la familia, la escuela y el entorno social la puesta en práctica de las inteligencias múltiples de cada ser humano? Responder a esta pregunta nos remite, una vez más, a la definición de desarrollo humano y las oportunidades de las personas para participar en una vida más plena y con más bienestar.

La interacción entre el desarrollo de las distintas áreas del cerebro y la estimulación que puede favorecer el medio que rodea a cada niño, ha sido explicada por Antunes (2006: 17-19), en función de períodos críticos o “ventanas de oportunidades”, identificadas para cada una de las inteligencias múltiples que plantea Howard Gardner. Según plantea Antunes, en relación al aprendizaje, *“la idea de la ventana es positiva, pues, si está «totalmente abierta», tenemos un gran momento para su estímulo; si está totalmente cerrada, el estímulo es válido, pero el aprendizaje será un poco más difícil”* (Antunes, 2006: 18).

Como ya se ha expresado, la práctica y ejercitación consistente, en una determinada dirección del desarrollo neural, favorecen desarrollos personales como los que – a modo de sugerencias, nunca limitativas – mostramos a continuación:

**CUADRO 7: VENTANAS DE OPORTUNIDADES DE DESARROLLO
DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES ⁴**

INTELIGENCIAS	APERTURA DE LA VENTANA	LO QUE OCURRE EN EL CEREBRO	ESTIMULACIÓN RECOMENDADA DEL NIÑO (“GIMNASIAS”)
Espacial (lado derecho)	De 5 a 10 años	Regulación del sentido de lateralidad y direccionalidad. Perfeccionamiento de la coordinación motriz y la percepción del cuerpo en el espacio	Ejercicios físicos; juegos operatorios (noción de derecha-izqda, arriba-abajo); natación; yudo; alfabetización cartográfica
Lingüística o verbal (lado izquierdo)	Desde el nacimiento hasta los 10 años	Conexión de los circuitos que transforman los sonidos en palabras	Audición de nuevas palabras; conversaciones estimulantes; imágenes construidas con palabras sobre composición de objetos; aprender una lengua extranjera
Sonora o musical (lado derecho)	De 3 a 10 años	Zonas cerebrales vinculadas a movimientos de los dedos de la mano izquierda, muy sensibles, facilitan el uso de instrumentos de cuerda	Cantar y jugar a “aprender a escuchar” la musicalidad de sonidos naturales y palabras. Música suave ambiental en cotidianidad o descanso del niño
Cinestésica corporal (lado izquierdo)	Desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años	Asociación entre mirar un objeto y agarrarlo, así como paso de objetos de una mano a la otra	Juegos estimulantes del tacto, gusto y olfato; situaciones simuladas con mímica; juegos de interpretación de movimientos y actividades motoras
Personales (intra e interpersonal) (lóbulo frontal)	Desde el nacimiento hasta la pubertad	Circuitos del sistema límbico comienzan a conectarse y son muy sensibles a estímulos provocados por otras personas	Abrazar al niño cariñosamente; jugar bastante; compartir su admiración por los descubrimientos; mimos y estímulos dosificados y oportunos
Lógico-matemática (lóbulos parietales izquierdos)	De 1 a 10 años	El conocimiento matemático procede de acciones del niño sobre los objetos del mundo (cuna, chupete, sonajero) y evoluciona hacia sus expectativas sobre cómo esos objetos se comportarán en otras circunstancias	Acompañar la evolución de funciones simbólicas hacia las motoras. Ejercicios con actividades sonoras que perfeccionen el razonamiento matemático. Estimular dibujos y el descubrimiento de escalas en las fotos y dibujos mostrados

FUENTE: Adaptado de Antunes (2006: 18-19)

⁴ Por razones que el autor explica (Antunes, 2006: 55-59), no consideramos en nuestra adaptación de esta tabla, una inteligencia “pictórica”, que el propio Gardner no ha llegado a identificar como tal.

Para hacer realidad estas “ventanas de oportunidades”, la interacción, más fecunda o más estéril, del ambiente que rodea a cada sujeto, desde su nacimiento y en cada etapa de su vida, de sus más que probables capacidades innatas, nos llevan a entender algunos de los canales o límites del desarrollo inteligente. Por ello, Armstrong (1999: 41-42) asume que existen “*influencias del medio que también promueven o retardan el desarrollo de las inteligencias (...)*”:

- *Acceso a recursos o mentores.*
- *Factores histórico-culturales.*
- *Factores geográficos.*
- *Factores familiares.*
- *Factores situacionales.”*

Las oportunidades que brindan todos estos postulados son de gran trascendencia para la labor educativa, intencional y no intencional, de la familia y del sistema educativo. Prácticamente, transferidas sus lecciones al campo del aprendizaje, son una positiva confirmación de la “educabilidad” del ser humano. Conocer de forma temprana y continuada las inclinaciones naturales de cada niño o niña hacia la experiencia de aprender es un desafío para su educación, que puede marcar la vida futura.

La consideración de un aporte óptimo de todos estos factores al desarrollo personal, agrega valor a la reivindicación de un modelo de desarrollo humano que impulse todas las oportunidades humanas que hemos asumido como derechos. Si algunos factores contextuales se debilitan, el aporte de los restantes debiera equilibrar con equidad las posibilidades de superación personal. En suma, el desarrollo de una personalidad propia, original y talentosa, no se genera de forma absolutamente espontánea, sino como resultado de una opción deliberada, que haya sabido crear, facilitar y/o aprovechar oportunidades valiosas para el ser humano. El desarrollo de las inteligencias múltiples, por ello, no resulta algo “mágico”, ya que estas requieren ser potenciadas por un contexto oportuno.

Siguiendo al mismo autor, Armstrong (1999: 41) sintetiza el aporte equilibrado de los factores personales y sociales en la posibilidad de disfrutar lo que él identifica como “*experiencias cristalizantes*”, o de sufrir lo que denomina como “*experiencias paralizantes*”. Dado el contexto de cada cultura y sus tradiciones, la familia, la escuela y el sistema social pueden influir, en un sentido o en otro, promoviendo o bien dificultando desarrollos completos y complejos para los seres humanos: el ejemplo de los prejuicios y tabúes existentes en algunas partes del mundo hacia la educación formal de las niñas, resulta altamente ilustrativo.

La posibilidad de que familia, sistema educativo y contexto social (del cual los dos primeros forman parte), confluyan para propiciar experiencias auténticamente “cristalizantes” depende, en gran medida, de la fidelidad con la que estas dos instancias sepan dialogar con las

necesidades del desarrollo infantil y con sus implicaciones de desafío y superación. Educar significa, desde esta perspectiva, tomar en cuenta al ser humano que es (y que fue, ya que es parte de una historia cultural), para ayudar a situarlo en la sociedad que será.

En este sentido, algunos de los retos del siglo XXI a los que dar respuesta desde una educación centrada en el niño fueron anticipados por Dorothy Cohen (representante en EE.UU. de la educación progresista de los '60 y '70), cuando afirma que

...la educación de los niños pequeños debe estar firmemente arraigada en los procesos de desarrollo de la niñez, aun cuando los adultos se proyectan hacia objetivos remotos de carácter social. Esto significa que debemos abordar el problema de educar hacia la incertidumbre, preservando el sentido de seguridad de los niños en su presente; alentar la tolerancia a la ambigüedad, mientras rodeamos a los niños con un orden, en una época en que sus vidas los necesitan; desarrollar la responsabilidad y el compromiso social, tan grandes como la indiferencia social que los rodea (...). Nuestros niños necesitan capacidades, pero aún más la sabiduría para aplicar sus capacidades de modo que no infrinjan las necesidades humanas totales (Cohen, 1997: 15).

Esta visión compleja – y aparentemente contradictoria – del quehacer educativo asume todo el trayecto de la psicología evolutiva, así como de las teorías sobre el desarrollo del niño, brevemente descritas, las cuales argumentan una síntesis creciente entre las potencialidades del sujeto y las del contexto, siempre que este – reiteramos – se encuentre propicio para “activar” el talento humano.

La evidencia de esta confluencia nos ayuda a entender la relevancia que ha cobrado una visión constructivista del psiquismo humano – hoy ampliamente extendida en muchos sistemas educativos – para la cual

el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo (...) El conocimiento y el aprendizaje no son pues el resultado de una lectura directa de la experiencia, sino más bien el fruto de la actividad mental constructiva mediante la cual, y a través de la cual, las personas leemos e interpretamos la experiencia (Coll, 2001:157-158).

Por ello, es indudable que la actividad mental del estudiante se corona con auténticos aprendizajes si se propician dos procesos clave: experiencias pedagógicas de calidad, y una lectura interpretativa de estas. La alerta nos resulta válida, en función de una práctica escolar muchas veces empobrecida del constructivismo, que llega a reducirlo al mero protagonismo de los estudiantes para que expongan los contenidos académicos, sin una adecuada retroalimentación docente, debido a la débil cualificación profesional de los educadores en las materias que enseñan. El desafío pedagógico reside entonces en propiciar una experiencia intencional realmente estimulante.

Todo lo planteado desde diferentes perspectivas se sintetiza en los sencillos principios que recoge Vosniadou (2006), los cuales ofrecen una visión del aprendizaje, con dimensiones fuertemente articuladas entre sí, para conectar este con la vida del estudiante:

CUADRO 8: PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE ESTIMULADOS DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. Alentar la participación, motivación y responsabilidad activa del estudiante hacia su propio aprendizaje.
2. Promover una participación social en el aprendizaje, a través de ambientes colaborativos.
3. Diseñar actividades significativas para los estudiantes, que tomen en cuenta la diversidad inter-personal.
4. Relacionar atractivamente información nueva con conocimiento previo.
5. Conectar con las estrategias mentales con las que el estudiante resuelve tareas.
6. Enseñar al estudiante a autorregular su aprendizaje, reflexionando sobre sus metas y estrategias.
7. Reestructurar el conocimiento previo.
8. Enfocarse en la comprensión más que a la memorización.
9. Ayudar a los estudiantes a aprender a transferir.
10. Dar tiempo a la práctica.

FUENTE: Vosniadou (2006), o.c.

Para Vosniadou (2006: 7-8), los tres primeros principios representan el esfuerzo del docente por crear un ambiente altamente estimulante, mientras que los restantes siete principios son más representativos de aspectos cognitivos internos del sujeto, también impactados por una adecuada retroalimentación ambiental. En relación a la organización de estos principios, también podemos afirmar que los tres primeros delinear o encierran a los restantes, que identifican específicamente formas activas y participativas mediante las cuales el estudiante puede asumir el control de su propio aprendizaje.

El trabajo del maestro al garantizar un eficiente estímulo brinda frutos de aprendizajes duraderos si logra despertar o mantener la motivación intrínseca del estudiante, es decir, que este sea capaz de creer en sí mismo y en sus propias capacidades. En el caso de los aspectos cognitivos internos del sujeto, el maestro puede descubrir algunos de los patrones que sus estudiantes utilizan con más frecuencia o habilidad para aprender, y brindar propuestas de conocimiento aprovechando dichos patrones o estrategias. De modo inverso, también puede darse cuenta de las estrategias importantes para el aprendizaje que se encuentran ausentes en la interacción educativa, y modelarlas para su fortalecimiento. En este sentido, un aspecto contextual de especial relevancia al analizar el trayecto del aprendizaje personal, bajo principios como los que detallamos, es el referido a las transiciones de grado, ciclo o nivel educativo.

La apelación de la significatividad o sentido que debe tener, para el docente y para el estudiante, la construcción de todo aprendizaje, ha pretendido iluminar las reformas pedagógicas en las últimas décadas. De forma coincidente, dos autores ya citados alertan sobre la forma en que la tentación enciclopedista de los sistemas educativos dificulta, sin embargo, un auténtico aprendizaje:

El factor clave en el aprendizaje escolar no reside en la cantidad de contenidos aprendidos, sino en el grado de significatividad con que los alumnos los aprenden y el sentido que les atribuyen (...) La atribución de sentido se relaciona, a su vez, con los componentes motivacionales, emocionales y relacionales del acto de aprendizaje (Coll, 2001: 181).

Se debe dar a los estudiantes tiempo suficiente para reestructurar sus ideas previas. Con este fin, es mejor un plan de estudios que trate pocos tópicos a gran profundidad, que intentar cubrir una gran cantidad de temas de manera superficial (Vosniadou, 2006: 22).

La construcción de los aprendizajes es una tarea que de manera formal ocupa a millones de niños y adolescentes durante una más de una década de su vida (si logran llevar a cabo una escolaridad completa), bajo la orientación de un adulto educador. Resulta un espacio de tiempo considerable para promover interacciones humanas motivantes y de calidad, mediante las cuales estudiantes y docentes se conozcan entre sí y aprovechen al máximo el intercambio de conocimientos. Paralelamente, la espontaneidad de las relaciones humanas propia de toda experiencia educativa precisa ir acompañada de una dedicación sistemática del profesional de la educación.

Un aspecto contextual de relevancia creciente está representado por la irrupción de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la vida cotidiana de las personas de esta “era digital”. La vieja reivindicación de aprendizajes no formales e informales ha dejado de serlo, para constituirse en una realidad innegable. La convivencia – íntima, podríamos decir – de las generaciones más jóvenes (“nativos digitales”) con todo tipo de mediaciones tecnológicas, especialmente las denominadas redes sociales, no sólo está moldeando su cerebro y su forma de percibir e interactuar con la realidad, sino que los convierte en protagonistas de aprendizajes, muchas veces al margen de las experiencias educativas formales.

Para Peña-López (2011), la irrupción de las TIC en la educación representa una valiosa oportunidad para estimular la autonomía del sujeto que aprende, tal y como preconizaron las teorías psicológicas centradas en el niño, en confluencia con la visión de desarrollo humano y de educación liberadora que hoy guía buena parte de la pedagogía mundial:

Si recuperamos el concepto de desarrollo humano de Amartya Sen como la capacidad para pilotar el propio desarrollo, como la capacidad de obrar

libremente; si lo combinamos con el concepto de educación como liberación de Freire, de la educación como posibilitadora del desarrollo y la educación como una herramienta que se adquiere por uno mismo; si, por último, somos capaces de entender las TIC como las herramientas por excelencia de transmisión y gestión del conocimiento, poderosísimas herramientas personales que empoderan al individuo y que contribuyen a ampliar esa zona de desarrollo próximo de Vygotsky, a apropiarse del propio proceso de aprendizaje, a acceder al conocimiento experto allí donde esté y en la forma en que se encuentre; (...) es posible que las TIC, en general, y el aprendizaje que se apoya fuertemente en ellas -como la enseñanza en línea o e-Learning- sean una oportunidad única para que las personas puedan disponer de herramientas de bajo coste y alto impacto con las que adquirir conocimientos, diseñar sus propios procesos de aprendizaje y, con ellos, dirigir y llevar a cabo sus propias estrategias de desarrollo (Peña-López, 2011: 70).

Las oportunidades que brinda el universo digital en el sentido indicado tienen que ver, por tanto, con las posibilidades de convertir en actores de aprendizajes múltiples, diversos y actualizados, a cada usuario de las plataformas disponibles, a través de numerosos escenarios de práctica, que pueden resultar significativos para el sujeto.

La nueva realidad digital desafía a la familia y a la escuela como contextos básicos de socialización y de educación, tanto de aprendizajes incidentales (fruto de interacciones cotidianas) como intencionales (planificados). La cantidad de interacciones que promueve la web ha llevado a plantear la existencia de un “aprendizaje invisible” (Cobo y Moravec, 2011), tan espontáneo y abierto que no siempre es reconocido como tal, protagonizado por “nómadas del conocimiento” (*knowmads*) en todo momento y lugar. Como sucediera décadas atrás, al analizar el impacto de otras tecnologías de consumo masivo, como la televisión, estos planteamientos actualizan el debate sobre la significatividad de los conocimientos formales y la importancia de un currículo oculto, que hoy, más que nunca, se pretende visibilizar.

Tomando como referente los principios del aprendizaje planteados por Vosniadou (2006), entendemos que lo más estratégico es reconocer en qué medida las personas de este siglo disponemos realmente de un contexto enriquecido para aprendizajes auténticos a lo largo de toda la vida, y la necesidad de reducir la brecha digital. Un contexto ampliado de aprendizaje replantea igualmente el uso de habilidades básicas como la atención y la memoria.

El atractivo de este nuevo contexto nos alerta también sobre el rol decisivo de los padres y de los docentes, para seguir guiando – acompañando – las experiencias del aprendizaje, ya que, como quiera, el conocimiento no es exactamente el universo digital y sus soportes tecnológicos. De hecho, la mediación tecnológica, que ya ha resultado decisiva para democratizar el acceso a la información y la interacción colaborativa de saberes, tiene el desafío de superar la tendencia al aislamiento de muchos de sus actores, así como la dispersión y devaluación de contenidos, fruto de la inmediatez que caracteriza este entorno.

En este sentido, Brian Lamb (Díaz y Freire 2012: 93) cuestiona la libertad e interacción propias de las redes sociales representativas de la web 2.0, frente al control de las compañías que brindan un acceso gratuito, a cambio de publicidad. Díaz y Freire (2012: 37) también agregan una alerta similar de Noam Chomsky sobre el monopolio empresarial en internet y el cable.

El desarrollo de aprendizajes de calidad requiere indiscutiblemente, sea cual sea su soporte, del aporte colaborativo del centro educativo, de la familia y del medio ambiente del estudiante. En el caso del centro, la persistencia e incremento de un aprendizaje de calidad son favorecidas al velar y garantizar, desde su propio proyecto educativo, la coherencia de su propuesta pedagógica en su propio contexto organizacional, especialmente en los diferentes ambientes de trabajo del centro.

Como pudimos apreciar, diferentes corrientes psicológicas han confluído con la perspectiva de los derechos de la niñez en asumir al niño como sujeto de su propio desarrollo. Desde la primera infancia los niños protagonizan una vida emocional propia: conocerlos y entenderlos se convierte así en el gran desafío de los adultos que acompañamos su desarrollo, para organizar las oportunidades que mejor les benefician.

2.2. FAMILIA: CONTEXTO DE ENTRADA AL DESARROLLO DE LA NIÑEZ

Los estímulos a la experiencia inagotable de aprender tienen un importante anclaje socio-emocional y afectivo en el modelaje de la vida familiar durante los primeros años de vida. Sea cual sea el tipo de familia bajo el que se conviva (nuclear, monoparental, extensa...), la dedicación y atención de una o más personas adultas, activamente comprometidas con el crecimiento de sus hijos e hijas, resultan decisivos en el desarrollo desde los primeros años de existencia, y dejan huellas para toda la vida.

De forma contraria a cualquier simplificación sobre lo que significa la centralidad del niño en la perspectiva que asumimos, el artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño atribuye un rol protagónico a los padres y al entorno adulto, de acuerdo con los usos culturales, siempre y cuando se actúe de acuerdo con el bienestar y la dignidad debida a los hijos:

Artículo 5. Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

Por ello, el liderazgo de los adultos, amoroso y respetuoso, es innegable e indelegable.

Desde el contexto latinoamericano, Amar y Castro (2001: 57) identifican los aportes que agregan calidad al desarrollo de la niñez en el contexto familiar, incluso en los más empobrecidos: filiación, seguridad, afectividad, formación de valores, enseñanza de normas, educación formal y capacitación. Algunos de estos factores son manejados fundamentalmente en el contexto familiar, mientras que para otros, la familia se convierte en colaboradora del sistema educativo y del medio social (y a veces también antagonista).

Por su parte, Claxton (2001: 293-294) destaca el rol protector y estimulante del medio familiar para el desarrollo autónomo del niño y la niña:

El primer fundamento del buen aprendizaje es un entorno que proporcione unos patrones coherentes, claros, que la capacidad de aprender natural del cerebro del pequeño puede captar y utilizar. Los padres deben proporcionar una seguridad básica que permita a los niños creer que su mundo es comprensible, predecible y por lo tanto controlable. Esta seguridad básica hace que valga la pena que los niños inviertan sus esfuerzos y talentos en hacer que las cosas tengan sentido para ellos mismos.

Para Moreno y Cubero (1998: 219-220), el protagonismo de la familia en el desarrollo humano es muy relevante, al garantizar la supervivencia y proveer aprendizajes básicos para la posterior inserción social de los individuos. Para el niño, la familia “*durante muchos años es el único y/o principal [contexto] en el que crece y, además, actúa como llave o filtro que selecciona la apertura del niño a otros contextos*” (Moreno y Cubero, 1998: 220).

En este sentido, el modelaje del medio familiar desde el nacimiento, a través de la interacción con los padres y con los hermanos mayores, representa una contribución decisiva para la actitud y las destrezas hacia el aprendizaje que requerirá la educación formal más tarde.

Claxton (2001: 293-306) plantea algunas de las características que convierten a una familia (y por extensión, a los educadores) en una adecuada plataforma para que un niño se encuentre motivado y dispuesto para la compleja tarea de aprender:

- Se comparten y comunican patrones, normas y hábitos consistentes, que generan seguridad en el niño.
- Los sentimientos y afectos son parte de la interacción cotidiana.
- La educación parental brinda oportunidades de estimulación, mediante diversas experiencias, al alcance de cada edad.
- Los padres se entusiasman y toman en cuenta las iniciativas, intereses y destrezas sobresalientes de los niños y niñas, desde los primeros años.
- Los niños pueden experimentar por sí mismos, esforzándose por sus propios logros y aprendiendo a tolerar la frustración.
- Los hijos participan en las tareas cotidianas de sus padres o madres que les resultan interesantes, y que proyectan futuros roles de persona adulta, descubriendo formas de hacer, así como el tiempo y esfuerzo de toda tarea bien hecha.

A partir de estos elementos, podemos entender que la riqueza de los modelos adultos en la familia (padre, madre, hermanos mayores) reside tanto en la calidad de las prácticas en el hogar, como en la apertura a integrar nuevas experiencias que hagan crecer al grupo familiar. La complejidad de la convivencia en la familia, especialmente en aquellas donde pueden expresarse los sentimientos, con sus momentos de júbilo y sombríos, constituye la mejor “escuela de vida” para los niños, retados a entrar a formar parte de una sociedad cada vez menos estática.

Si consideramos la importancia que reviste para el desarrollo del niño estimular su lenguaje, una comunicación de calidad en la propia familia es la antesala de formas más activas de participación de los hijos e hijas. Suriel (2006: 31-33) señala algunos ámbitos de la vida cotidiana de las familias donde los niños pueden y deben participar:

- Comprensión de la realidad, a través de las preguntas que genera la curiosidad infantil, dirigidas a los adultos de la casa.
- Ambientación del hogar, acogiendo ideas de mejora y decoración del espacio común (y contribuyendo a organizar y ordenar los espacios propios, añadiríamos).
- Necesidades básicas, como elección de algunos alimentos y vestidos, que permitan ir definiendo sus gustos nutritivos y estéticos, sin afectar su sano crecimiento.
- Apoyo al cuidado y atención a hermanos menores, como una forma de fomentar la cooperación y sentido de responsabilidad, acordes con cada edad.

Que la familia “funcione” así, reafirma la naturaleza compleja del aprendizaje humano. Como pondera el mismo Claxton (o.c.: 295),

si el mundo es demasiado estable y predecible, una vez que se le ha prestado atención y descubierto sus secretos, ya no ofrece más estímulos para aprender. La seguridad básica debe, por lo tanto, estar equilibrada con un menú creciente de opciones de aprendizaje interesantes y que supongan retos (...) Dado un mundo seguro, variado y accesible, los patrones que el cerebro está preparado para captar dependen de los que ya ha detectado y de su estado de activación actual. El aprendizaje es esencialmente abierto y ofrece una diversidad dentro la seguridad que respeta ese hecho.

Hasta que se produce el despegue emocional de la pubertad y la adolescencia, los niños y niñas sienten fascinación por las opiniones, valoraciones, aprobaciones o desaprobaciones de sus padres, quienes son sus personas de referencia fundamentales. Por ello, cuando el referente paterno es negativo o no existe, se produce en los niños y niñas un vacío emocional de honda repercusión. En suma, todo el accionar paterno ejerce una profunda resonancia en el ser en crecimiento.

La posibilidad de un desarrollo equilibrado bajo esta orientación, que permite a los niños ser niños, y experimentar por sí mismos, es más factible, además, en los casos en que no tienen que sustituir a los adultos en sus roles (crianza de hermanos pequeños, atención del

hogar, trabajo fuera de casa...), sino que disfrutaran de oportunidades de aprendizaje, juego, disfrute y colaboración propias de su edad, en un contexto familiar flexible, no crispado absolutamente por la lucha por la supervivencia.

En este sentido, tanto Claxton (2001: 296) como Moreno y Cubero (1998: 219-220) llaman la atención acerca de que no todas las oportunidades de estímulo se encuentran al alcance de muchas familias, debido a la pobreza en la que se desenvuelven. La riqueza del universo social y material de cada familia es, sin duda, un referente que “amuebla” la mente infantil desde los primeros destellos de interacción con la realidad.

Sin embargo, el hacinamiento en los hogares pobres dificulta la organización de los espacios y la experiencia del orden en los niños. Cuando gran parte de los miembros de una familia han de compartir el mismo dormitorio y carecen de suficiente mobiliario (estanterías, armarios, etc.), la organización de los enseres del hogar y de los útiles personales ha de adaptarse a esta realidad. Aunque las características personales y el tipo de interacción en el grupo familiar pueden contribuir a armonizar el espacio común, los niños y niñas pueden crecer carentes de habilidades básicas para organizar sus espacios, porque el medio inmediato no lo favorece.

Al igual que puede suceder en el propio hogar, los entornos urbanos de las familias pobres tampoco suelen brindar un parámetro de orden suficiente. Esto suele incluir, lamentablemente, a las escuelas públicas, muchas veces mal dotadas y poco organizadas. En estos casos, las debilidades del contexto escolar y social “empobrecen” aún más las limitadas oportunidades que brinda el contexto familiar.

Citando un ejemplo conocido, el hábito de la lectura en la familia representa una de las mediaciones culturales que más se relaciona con la distribución de los espacios en el hogar. Los libros, organizados en estanterías, pasan a constituir enseres que identifican a una familia “letrada”, sobre todo si los niños pueden observar de forma habitual a sus padres leyendo, y si ellos mismos disfrutaban de un pequeño estante de cuentos. Como fruto de esta estimulación temprana desde el hogar, la transición al contexto escolar – sede visible de los saberes formales – resulta más ventajosa para muchos niños que proceden de hogares letrados, sobre todo si el ambiente escolar ha preparado un ambiente estimulante bajo la misma orientación, con independencia del valor que agrega el uso de las TIC en la escuela como potenciadoras de los aprendizajes. En este sentido, en muchos hogares el ambiente letrado coincide también con oportunidades tecnológicas de más calidad.

A pesar de que el escenario de la cultura impresa se ha fragmentado ante la presencia creciente de los medios digitales en la cotidianidad de las familias, tal y como sucede en el conjunto de la sociedad, en los hogares letrados la cultura impresa tiene aún un gran valor simbólico y práctico. Por ello, en el hogar,

los objetos, rituales y experiencias con que los adultos pueblan su mundo determinarán lo que los niños aprendan, y así implícitamente, lo que llegan a pensar sobre lo que merece la pena aprender. Los valores y actitudes de los

padres se transmiten a través de los objetos que hay a su alrededor, los que consideran apropiados para que los niños jueguen con ellos, y los métodos de compromiso y exploración que permiten o estimulan (Claxton, 2001: 295).

Este tipo de interacción positiva con los hijos tiene numerosas oportunidades desde el contexto de cada familia, frecuentemente con un sesgo de género culturalmente heredado. Los padres y madres (que no han “estudiado” para ser padres), reproducen lo que vieron y vivieron con sus progenitores una generación atrás, de forma espontánea.

Posiblemente, en los sectores populares un padre enseñe a su hijo a confeccionar una cometa, con materiales de reciclaje. En una familia acomodada, un padre posiblemente enseñe a su hijo a ensamblar una costosa maqueta. Ambas son destrezas relativamente complejas, que implican procesos de ensayo y error. Para los hijos de ambos sectores sociales, el resultado es el mismo: La actividad es interesante, porque se realiza y disfruta con el papá. Otros casos similares pueden vivirse en situaciones típicas de interacción entre las madres y sus hijas. Esto hace concluir a Claxton (2001: 296) que *“sin embargo, más fundamental que el mundo material de los niños es la naturaleza de sus interacciones con quienes les rodean: padres, cuidadores, hermanos mayores”*.

La familia también contribuye de la forma más práctica a incubar desde la primera infancia la capacidad de participar en un grupo. La participación de los niños y niñas se inicia en el hogar, a través de tareas colaborativas sencillas, que empiezan a moldear el sentimiento de ser útil en la vida a los demás. El involucramiento proporcionado a cada edad en las tareas de hogar, representa la mejor plataforma para vivir desde niños la equidad de género, y comprender múltiples complejidades de la vida que se organizan desde la familia (finanzas, planificación, orden, higiene, respeto, ocio...).

Moreno y Cubero (o.c.: 219-220) advierten que la influencia de la familia no es ilimitada, al encontrarse sujeta a condicionantes económicos y socioculturales, como los que se han citado, y porque desde tempranas edades los niños y niñas entran a formar parte del contexto escolar, que puede introducir otros esquemas de valores. Los frecuentes cambios en los ciclos familiares pueden representar también hoy oportunidades de maduración anticipada o forzada para los integrantes del grupo familiar.

Por otra parte, el rol de la familia frente a otros agentes de socialización se encuentra hoy más cuestionado, dado el escaso tiempo que los padres – tanto de sectores acomodados como populares – pueden muchas veces compartir con sus hijos. La multiplicidad de rutinas, ritmos y tareas que deben equilibrar los padres y madres (dedicación laboral, estudios, seguimiento a las necesidades extra-escolares de los hijos, vida social, etc.), complejizan la comunicación y la convivencia familiar.

Como ya señalamos, dentro de un contexto social heterogéneo, el universo digital (internet, aplicaciones móviles, comunicación y recreación *on line*, etc.) representa otro de los desafíos más recientes para la identidad de las familias. No obstante, la destreza con la que los niños, y adolescentes del siglo XXI experimentan los medios digitales puede convertirse

en una nueva oportunidad de aprendizaje y diálogo para los padres y madres, que refuerce la autoestima de los primeros.

En todo caso, la confluencia de los diferentes contextos de socialización (presenciales y virtuales) de los niños, niñas y adolescentes, bajo el filtro y la canalización de los adultos de referencia, representa una oportunidad valiosa para las familias de la posmodernidad. La riqueza cultural de las familias y la educación permanente de los padres y madres, de manera formal, no formal e informal, pueden contribuir, por todo ello, a la tarea de diálogo cultural que corresponde a cada familia.

A pesar del contexto social unificador de cada país y cultura, el encuentro de las familias con el medio escolar muchas veces tiene más de obligado que de colaborativo. La heterogeneidad de las perspectivas e historias familiares hace de este encuentro un proceso lleno de sorpresas, tanto para el docente como para las familias. Unos y otros han heredado un modelo mental que presupone una serie de verdades cerradas y estáticas en torno al currículum y a la práctica escolar.

Desde la perspectiva del personal del centro educativo, las familias deberían responder a cierto molde actitudinal y asertivo, excluyendo aceptar que puedan existir dificultades, incomprensiones o desacuerdos de las familias. Desde la perspectiva de los padres y madres, la educación que recibieron presupone lo que la escuela debe enseñar básicamente a sus hijos e hijas. Por ello,

las expectativas de los padres ante el trabajo de sus hijos suelen referirse habitualmente a los aspectos más fácilmente observables del trabajo escolar (...) Los padres suelen prestar mucha menos atención a otros aspectos del desarrollo (...) que son menos visibles pero más importantes y que traducen mejor los progresos del niño, por ejemplo, sus avances en el terreno de las relaciones lógicas (...) y de las formas del pensar racional (Delval, 1997: 363).

Los niveles de racionalización del diseño curricular que orienta la práctica pedagógica contienen numerosas metas e indicadores de logro, abstractos a veces hasta para el personal docente, especialmente en contextos donde la enseñanza conlleva altos niveles de empirismo. En este sentido, el viaje cultural que puede promover la escuela a través del saber elaborado curricularmente prescrito debe siempre, de forma insustituible, facilitar la comprensión de las metas de aprendizaje escolar para los padres y madres, con independencia del capital cultural de cada familia.

Desde este punto de vista, la escuela puede llegar a ser un germen de democracia para los estudiantes, porque se dan las condiciones de convivencia, heterogénea y diversa, contradictoria y plural, que más tarde la persona adulta deberá afrontar en el contexto social.

Por ello, el diálogo y el involucramiento de las familias en el centro educativo no son una opción, sino una necesidad para su desarrollo. Los maestros y maestras reivindican esta

articulación, a veces sin tiempo de parte y parte; a veces, sin comprensión acerca de la forma en que puede animarse este diálogo. Para los padres y madres, como para los niños y niñas, la participación en la escuela acaba siendo muchas veces un asunto estético y accesorio, fruto de una cultura creada. Los padres y madres son invitados a presenciar eventos artístico-culturales que tienen a sus hijos como protagonistas, o son requeridos para apoyar a la escuela, con su tiempo o su dinero, en necesidades logísticas del centro educativo. Pero raramente participan en opinar, valorar o decidir temas curriculares al alcance del centro educativo.

Cohen (1997: 350) apuesta a una participación de las familias que contribuya a la formulación de los planes escolares y a que estén informadas sobre los criterios de implementación del programa educativo del centro. *“Pero esa participación sólo puede ser tan grande como sea compatible con el grado en que se requieren competencia y experiencias profesionales para que la escuela sea el entorno óptimo de aprendizaje”* (Cohen, 1997: 350).

Se requiere una confianza recíproca que comprenda, valore y respete los aportes, tan coincidentes a veces, tan discrepantes otras, de las culturas familiar y escolar: *“Es absurdo que los padres nieguen el conocimiento profesional y la experiencia de los maestros, así como es falta de perspicacia que los maestros rechacen la experiencia y el conocimiento vivencial de los padres”* (Cohen, 1997: 350-351).

En suma, si para el centro educativo el aporte de las familias es una decisión estratégica, para los padres y madres, la observación y reflexión de los procesos de aprendizaje en los que se ven envueltos sus hijos e hijas (cuando realmente agregan valor) es la mejor oportunidad para transformar su propia visión de la crianza.

2.3. APRENDER A CONVIVIR, OPORTUNIDAD DEL DESARROLLO HUMANO

Los marcos de las políticas educativas apelan hoy más que nunca a la necesidad de que la escuela desarrolle los valores humanos que forjan una persona con capacidad de vivir en sociedad, a tal punto, que entre los cuatro pilares de la educación, el conocido *Informe Delors* (1996), enfatizó el “aprender a convivir”, entre los objetivos de la educación del siglo XXI. Por ello, de acuerdo con las evidencias acumuladas sobre la crianza infantil, un punto obligado de confluencia en la labor de los padres y de los maestros se refiere a la necesidad de que el mundo adulto provea patrones y referentes normativos claros.

En este sentido, el cuestionamiento a diversos aspectos de la familia tradicional o a las variables de riesgo presentes en las familias, desestructuradas o no, así como el interés creciente en el desarrollo evolutivo de la niñez, ha convertido el abordaje de la disciplina en lugar común en numeras publicaciones y *blogs* de orientación a padres. A modo de ejemplo de uno de los numerosos espacios de ayuda a padres en la red, Roberta Masso-Fleishman, psicóloga venezolana radicada en USA, se enfoca a la audiencia latina en su blog

padresysushijos.com. Sus contenidos (también disponibles en la versión impresa editada por la autora en 2005), adaptan y divulgan muchos postulados de la psicología contemporánea relativos a la socialización de la niñez, como es el caso de las teorías de Adler y Dreikurs, a las que nos aproximamos en este epígrafe.

El interés que despiertan a muchos padres y madres los temas vinculados a la buena crianza de sus hijos es paralelo al de los maestros, para quienes el abordaje de la disciplina en el aula también constituye uno de los temas donde suelen demandar mayor apoyo. En uno y otro escenario, el desarrollo integral de la niñez se asocia cada día más a lo que ha pasado a llamarse “disciplina positiva”.

De forma natural, padres y maestros, como personas adultas responsables de los más pequeños, tienden a ejercer una labor de guía que les resulta consustancial. Por otra parte, es indudable que la actividad infantil desafía las normas y esquemas adultos, cuando estos se transgreden o ignoran. Por ello, es común que cada padre, madre, maestro o maestra muchas veces haya sentido la necesidad de repensar cómo ejercer la disciplina de una forma educativa, provechosa y eficaz.

Moreno y Cubero (1998: 221-222) nos recuerdan que los estilos de comportamiento parental influyen en el desarrollo social y la personalidad del niño, según variables como el grado de control, la comunicación padres-hijos, las exigencias de madurez y el afecto en la relación. La interacción de estas variables da lugar a tres estilos de paternidad (Moreno y Cubero, 1998: 222-223), muy divulgados, que influyen en las prácticas de crianza asociadas a la disciplina: padres autoritarios, permisivos y democráticos. Tras analizar los aportes de estas y otras autoras, Muñoz (2005: 154) agrega el estilo parental indiferente-negligente, entre los que pueden impactar el desenvolvimiento del niño.

Cabe recordar que una de las confusiones más comunes para muchos adultos es identificar que los niños “se portan bien” cuando están sentados y quietos. Padres y profesores intuyen que esto representa un contrasentido. Por todo lo que ya hemos expresado, dentro de los límites de seguridad necesarios, la actividad es parte de las características del desarrollo infantil, como expresamente promueven las llamadas “pedagogías activas”. Lo importante, en este sentido, es que los estímulos a la actividad, en respuesta a la curiosidad y la exploración propias de la niñez, focalicen la atención hacia experiencias constructivas.

El manejo de la disciplina hoy en día implica el reconocimiento de la autonomía y el pensamiento propio del niño, así como la ruptura con los roles tradicionalmente asignados a cada miembro de la familia. Esto ha debilitado la visión de la crianza como una experiencia natural y sin grandes desafíos. De hecho, como planteó en el año 2003 el psiquiatra Luis Rojas Marcos en el I Congreso “La familia en la sociedad del siglo XXI”, actualmente se constata que “*la influencia y protagonismo de los niños y los jóvenes en el grupo familiar es muy grande y que la capacidad de los padres para incidir de forma determinante en sus hijos ha disminuido*” (García Martínez, 2004: 27).

Como muestra de la complejidad que encierra en la sociedad actual la crianza de los hijos, desde una perspectiva pragmática y humanista, hace varias décadas Dinkmeyer y McKay (1981) llegaron a plantear un “entrenamiento sistemático para padres eficaces”, popularizado a través de numerosos cursos en toda Latinoamérica.

Estos autores plantean que para los adultos es fundamental comprender a los niños y los objetivos que persigue su comportamiento, el cual muchas veces es una demanda emocional de atención – a veces de forma inadecuada – que fortalece su sentido de pertenencia a un grupo o persona de referencia. La conducta inadecuada, por ello, debe ignorarse y corregirse mediante consecuencias lógicas.

Los adultos podemos estimular el comportamiento positivo, valorando los aportes cooperativos del niño, mostrando confianza en sus decisiones y permitiendo que experimente las consecuencias de estas. En la labor educativa de los padres y los maestros la comunicación resulta esencial, ya que los niños acaban respondiendo a las expectativas que expresamos sobre ellos. Por otra parte, la confianza en su autonomía permite que los niños desarrollen una autoestima más sólida, fruto de su propia experiencia.

En una perspectiva histórica, las propuestas de Dinkmeyer y McKay son deudoras de los planteamientos de Alfred Adler (1870-1937) y de uno de sus discípulos más importantes, Rudolf Dreikurs (1897-1972). Su comprensión positiva del potencial humano y del papel de los padres en la crianza del niño, así como su interés en la educación, les hacen merecedores de que nos aproximemos a ponderar algunas implicaciones de su obra, pionera en la psicología contemporánea. Sus aportes, de gran vigencia, nos permiten hablar de un movimiento profesional, según ponen de manifiesto los institutos y grupos de trabajo adlerianos que comparten y publican en diversas partes del mundo (cfr. de Uruguay e Italia, Hazan, 2009 y 2014; de España, Oberst, 2003 y 2007; de Alemania, Titze, 2012).

El pensamiento de Adler, al evolucionar desde los postulados del psicoanálisis ortodoxo de su maestro Freud, forjó una visión de la persona como ser social, orientado por un “sentimiento de comunidad” (Adler, 1997:19-20), con fuertes implicaciones en sus relaciones interpersonales. De acuerdo a los patrones educativos vigentes en cada familia, escuela y comunidad, los niños y niñas pueden crecer, sin embargo, expuestos a superar un “complejo de inferioridad”. Al analizar la obra de Adler, podemos entender que

en la educación autoritaria, el niño se siente humillado, impotente y maltratado; en la educación demasiado consentidora el niño no aprende el respeto por los demás, y en la sobreprotectora se le cría entre algodones. En todos estos casos, el niño no aprende a valerse por sí mismo, no aprende cómo se superan los obstáculos naturales de la vida y no aprende cómo luchar para obtener lo que se quiere (Oberst y otros, 2004: 3).

El sentimiento o complejo de inferioridad puede ser compensado en exceso por el propio niño, a través de un protagonismo negativo en su grupo relacional. No obstante, los sentimientos de inferioridad pueden también revertirse sanamente, desde el potencial

creativo del individuo, en interacción con sus mayores y sus iguales, y a eso ayuda precisamente el desarrollar el “sentimiento de comunidad”. De acuerdo con lo expuesto páginas atrás, en relación a la necesidad de que los niños experimenten por sí mismos los desafíos y logros a su alcance,

el Sentimiento de Comunidad es una fuerza innata latente en el ser humano que se tiene que despertar y desarrollar en la infancia mediante la interacción del niño o de la niña con sus padres. Cuantas más posibilidades tienen los niños de hacer experiencias positivas, “alentadoras” en el lenguaje de Adler, más probabilidades tienen de desarrollar un alto grado de Sentimiento de Comunidad. Este sentimiento, empero, no sólo implica el sentirse uno aceptado y perteneciente, sino también implica contribuir activamente a la comunidad: la superación de los propios problemas de la vida nunca puede pasar por encima del bienestar de los demás (Oberst y otros, 2004: 37).

Rudolf Dreikurs, psiquiatra y educador, radicado en USA como Adler, divulgó y desarrolló ampliamente la obra de este, definiendo lo que llamó “Educación democrática” en contraste con la educación tradicional, para orientar un nuevo estilo educativo entre el autoritarismo y la permisividad.

Cuando los adultos, debido a nuestro estilo educativo, no encontramos formas estimulantes para que los niños se sientan parte activa de la familia o del aula, o cuando reaccionamos desproporcionadamente ante los errores de sus aprendizajes, el comportamiento del niño puede tener cuatro objetivos inadecuados (Dreikurs y otros, 1998: 18 y ss.): demandar una atención permanente, controlar autoritariamente el ambiente (poder), dañar a los demás (venganza), o convencernos de que no se espere nada de ellos (retraimiento). Según explicó Adler, estas formas de conducta representan aprendizajes adaptativos que permiten al niño compensar sentimientos de inferioridad.

Dotado de una profunda fe en el potencial del niño, así como del talento de los padres y maestros para construir una relación armonizadora del desarrollo humano, los títulos de las obras más divulgadas de Dreikers – algunas en coautoría y otras póstumas – resultan altamente sugerentes acerca del pensamiento de este autor: *Alentando a los niños a aprender* (1963); *Niños: El desafío* (1964/1990); *Disciplina sin lágrimas. Cómo reducir los conflictos y establecer la cooperación en el aula* (1972/ 2004)⁵; *Consejo de familia: La técnica Dreikurs para poner fin a la guerra entre padres e hijos (y entre niños y niños)* (1974); *Mantener la cordura en el aula: técnicas de gestión del aula* (1982/ 1998).

Fruto de la observación en diversos escenarios de las problemáticas interacciones cotidianas entre los padres y sus hijos, Dreikurs reconoció hace décadas que “frecuentemente no sabemos lo que hacer con nuestros hijos (1990:3), y que “en la escuela muchos niños rehúsan aceptar su responsabilidad en el aprendizaje. Los profesores piden

⁵ En relación al título de esta obra, cfr. Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia (2010): *Disciplina y amor. Pautas de actuación para padres, madres y profesorado*. Sevilla: ADIMA.

a los padres que se ocupen de que los estudiantes hagan sus tareas en casa, aunque ellos son incapaces de decir cómo esto puede lograrse sin lucha y conflicto” (o.c., 1990: 4)⁶.

Al profundizar la estela de Adler, Dreikurs fue pionero en el *parenting* o formación de los padres en las pautas de crianza sana, alegando que la “ignorancia” de los padres y de los maestros al respecto origina un caos en las familias y las escuelas (Dreikurs y otros, 2004: 2). De acuerdo con la percepción de una evidente brecha, lucha o “guerra” intergeneracional – más frecuente aún en nuestros días –, una de las más fervientes seguidoras de Dreikurs, su propia hija Eva Dreikurs, nos recuerda que

muchos educadores todavía no comprenden las dinámicas y metas de la conducta de los niños y muchos padres todavía se conducen de formas que son destructivas para la vida de la familia y para el desarrollo y bienestar de los niños. Las noticias de prensa informan de actos del personal de las escuelas y de los padres que ilustran la ineffectividad de las reglas autocráticas y del desorden laissez-faire (Dreikurs, 2001:331).

Como testigo y partícipe de los cambios sociales de la segunda mitad del siglo XX, y de la emergencia de la niñez como sujeto de derechos, Dreikurs enmarca la actual situación de muchas familias en la transición progresiva de una sociedad autocrática a otra basada en valores democráticos. Tradicionalmente, la sociedad patriarcal se fundamentó en la superioridad indiscutible de unos actores sobre otros, incluyendo a los miembros de cada familia. Hoy día se abre paso –lenta pero inexorablemente, diríamos—una noción de igualdad, que para Dreikurs significa

...tener el mismo respeto por un niño de 2.º grado que el que tienes por tu madre. Esta es la clase de igualdad que aporta una coexistencia pacífica al aula y hace de todo el mundo un mejor lugar para vivir. El deseo de igualdad y participación fue una lucha durante un largo tiempo en las esferas política y legal, pero sólo muy recientemente ha llegado a reconocerse como un proceso necesario en las relaciones humanas en el hogar, en el trabajo y en la clase (Dreikurs, 2004: 3).

Los conflictos en las familias y en las escuelas dan cuenta de la actualidad de la visión de este autor, para quien la igualdad no se entiende como uniformidad, sino desde la demanda recíproca de dignidad y respeto (Dreikurs, 1990: 8). Por supuesto, el contexto democrático, o la tendencia a su plena realización, convive en casi todas las sociedades del mundo con prácticas autoritarias, tanto en la familia como en la escuela. De hecho, la falta de sintonía entre un hogar basado en reglas democráticas e igualitarias, y una escuela tradicional y vertical, o al revés, es también origen de numerosos conflictos.

Como quiera, este nuevo escenario social, percibido por los niños, debe promover unas relaciones diferentes a lo interno de cada familia, en donde prevalezca la comunicación y se

⁶ Todas las citas de Rudolf y Eva Dreikurs han sido traducidas del inglés por el autor.

compartan las responsabilidades y la toma de decisiones, paso ineludible para Dreikurs, y derivado de la demanda de igualdad (Dreikurs, 2004: 2).

La confusión de los padres y de los docentes – formados aún bajo patrones autoritarios – sobre su auténtico papel, ha generado un vacío de pautas para los niños y un erróneo sentido de su libertad – raíz, en parte, de la crítica conservadora a los derechos de la niñez. En este sentido, Grunwald y Pepper, coautores con Rudolf Dreikurs de la obra *Maintaining sanity in the classroom...* (1998, o.c.), argumentan en el prefacio a la edición consultada, que una mala interpretación de los postulados de la educación progresiva de Dewey llevó a muchas escuelas en los Estados Unidos a extremos de permisividad que les hicieron fallar en el logro de sus metas, justificando el retorno a métodos autocráticos. Sin embargo, nada es más necesario para los niños que la interacción modeladora de sus adultos de referencia. Para Dreikurs, el desarrollo del “sentimiento de comunidad” es la base de la salud mental: la incapacidad de los niños en darse cuenta de las necesidades de los demás (de sus mayores y de sus iguales) evidencia un desarrollo atrofiado.

En este sentido, desde la primera infancia, el establecimiento de rutinas y límites a los niños representa una estrategia provechosa para que internalicen el orden intrínseco a la libertad: *“Las restricciones bien definidas dan un sentido de seguridad y una certeza de su función dentro de la estructura social. Sin esto, un niño se siente totalmente perdido (...) La libertad implica orden. Sin orden, no puede existir libertad”* (Dreikurs, 1990: 10).

Las primeras interacciones en la familia son decisivas para que los niños construyan su personalidad o “estilo de vida” (Dreikurs, 1998: 11 y 15), el cual orienta las metas vitales conscientes e inconscientes, y los medios para lograrlas. Los valores, creencias y prácticas familiares constituyen el marco de referencia de numerosas expectativas de los padres hacia los hijos, cuya internalización las convierte en percepciones e ideas sobre sí mismos que orientan, como estilo de vida, su conducta personal.

Frente a un determinismo de origen biológico – aun sin negar componentes hereditarios – la concepción de Adler y de Dreikurs de la persona como ser social otorga una extraordinaria importancia a la pro-actividad del niño, desde su nacimiento, así como al papel educativo de los padres, y más tarde, de la escuela: Adultos alentados podemos alentar a los niños hacia las mejores metas, y al revés. A pesar de la impronta del medio ambiente familiar y social, el niño, lejos de mostrarse pasivo, permanentemente toma decisiones que acomodan sus respuestas frente al medio que le rodea (Dreikurs, 1998: 10-11).

La educación democrática, al orientar a los niños hacia el bienestar compartido, refuerza la pro-actividad natural del niño, en un positivo sentido transformador. A partir de una apuesta educativa centrada en el desarrollo de una conducta cooperativa, la convivencia en la familia y en la escuela debe estar presidida por la práctica real de relaciones humanas democráticas y fraternas:

La relación humana democrática da lugar a que el respeto mutuo se traduzca en acciones concretas que mejoren el bienestar de las personas, así como también

del grupo. La relación democrática exige un compromiso de responsabilidad compartida para promover el bienestar individual y del grupo (...) La libertad con orden es la base de las relaciones humanas efectivas, y la libertad sin orden o el orden sin libertad arruinan la salud mental individual y colectiva (Dreikurs, 2001:330-331).

Con posterioridad a la obra de Dreikurs, la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reactivó el interés de que la educación y los métodos de disciplina dirigidos a la infancia eviten procedimientos degradantes y humillantes, bien físicos o psíquicos, y que contribuyan a la convivencia. El tema de debate no es la disciplina en sí, sino lo que se ha calificado como “malos tratos socialmente aceptados”⁷, cuyo empleo sistemático, unido a otras variables presentes en el contexto familiar, escolar o social, pueden favorecer el desarrollo de una personalidad con resentimiento.

Entre las “observaciones generales” que el Comité de Derechos del Niño de las Naciones Unidas comparte anualmente⁸, profundizando en aspectos concretos del articulado de la Convención, la Observación General 8 (2006) analiza *El derecho del niño a la protección contra los castigos corporales y otras formas de castigo crueles o degradantes (artículo 19, párrafo 2 del artículo 28 y artículo 37, entre otros).*

Previamente, en el año 2001, en la primera Observación General de este Comité, al analizar los *Propósitos de la educación*, se planteó que

*la educación debe respetar también los límites rigurosos impuestos a la disciplina, recogidos en el párrafo 2 del artículo 28, y promover la no violencia en la escuela. El Comité ha manifestado repetidas veces en sus observaciones finales que el castigo corporal es incompatible con el respeto a la dignidad intrínseca del niño y con los límites estrictos de la disciplina escolar...*⁹

En el año 2006, la Observación General 8 del Comité profundiza en las justificaciones, ampliamente extendidas, que reciben en todo el mundo los métodos violentos de disciplina, como las vías supuestamente más eficaces para corregir las conductas inadecuadas de los niños. En este sentido, el Comité de Derechos del Niño delimita claramente que

al rechazar toda justificación de la violencia y la humillación como formas de castigo de los niños, el Comité no está rechazando en modo alguno el concepto positivo de disciplina. El desarrollo sano del niño depende de los padres y otros adultos para la orientación y dirección necesarias, de acuerdo con el desarrollo

⁷ Asociación Pro-derechos Humanos (1985): Malos tratos al menor, socialmente aceptados. *Documentación Social* (59: 9-29). Caritas: Madrid.

⁸ Observatorio de la Infancia y Adolescencia del Principado de Asturias (2011). *Compilación de las Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas 2001-2009*. Oviedo, España: Gobierno del Principado de Asturias.

⁹ Comité de los Derechos del Niño (2001). *Observación general 1. Propósitos de la educación*. 17 de abril de 2001, CRC/GC/2001/1, párr. 8. Ginebra, Suiza: NN.UU.

de su capacidad, a fin de ayudarlo en su crecimiento para llevar una vida responsable en la sociedad (CRC/GC/2006/8, párr. 13).

Partiendo de reconocer la dignidad intrínseca del niño como ser humano, esta Observación General precisa (CRC/GC/2006/8, párr. 14) que en determinados casos la crianza puede hacer necesaria una “intervención física” para proteger al niño de una circunstancia que lo ponga en riesgo. El Comité plantea que las personas adultas podemos distinguir, sin embargo, entre esta acción protectora y otra punitiva y deliberada, cuyo único fin sea el de controlar y causar dolor y humillación. Al ejemplificar la tarea del maestro que tenga que enfrentarse a una conducta peligrosa provocada por un estudiante, se especifica que

debe aplicarse siempre el principio del uso mínimo necesario de la fuerza por el menor tiempo posible. También se requieren una orientación y capacitación detalladas, tanto para reducir al mínimo la necesidad de recurrir a medidas restrictivas como para asegurar que cualquier método que se utilice sea inocuo y proporcionado a la situación y no entrañe la intención deliberada de causar dolor como forma de control (CRC/GC/2006/8, párr. 15, el subrayado es nuestro).

La Observación General 8 rebate sin paliativos el uso intencionado de una violencia presuntamente correctiva, planteada como “razonable” o “moderada” (v. párrafos 26-29), amparada en justificaciones sociológicas, religiosas o incluso en un alegado interés superior del niño (“disciplinarlo”). A pesar de su arraigo cultural, estas justificaciones resultan meramente interpretativas, al desconocer los principios de derechos humanos que priorizan – como en la Convención – la dignidad de la persona sobre toda otra consideración.

Según lo expresado, se reafirma la necesidad de que las personas adultas nos reeduquemos en relación a aquellas concepciones y prácticas de educación y crianza que dificultan el desarrollo de una personalidad sólida y estable en los niños y adolescentes. De esta forma puede prevenirse, además, la reproducción inter-generacional, de padres a hijos, de una espiral de agresividad y autoritarismo. La educación de nuevos hábitos es un desafío por igual para padres, educadores y todo personal a cargo de servicios para la niñez.

Aunque la Observación General 8 del Comité de Derechos del Niño reconoce que los malos tratos y castigos degradantes pueden acontecer en múltiples entornos, desde el propio hogar a los diferentes espacios sociales e institucionales, también nos recuerda el énfasis expreso del artículo 28, párrafo 2, de la Convención, acerca del entorno escolar: “*Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención*”.

Para contribuir al modelaje de nuevos estilos de crianza, la UNESCO se ha sumado al movimiento mundial a favor de la dignidad de la infancia en el seno de la acción educativa. En una guía editada por Stuart N. Hart (2005), la eliminación de los castigos corporales se vincula con las vías para construir disciplina positiva, fundamentada en estos principios:

CUADRO 9: PRINCIPIOS PARA UNA DISCIPLINA POSITIVA Y CONSTRUCTIVA

1. Respetar la dignidad del niño.
2. Desarrollar comportamientos pro-sociales, de auto-disciplina y de formación del carácter.
3. Maximizar la participación activa del niño.
4. Respetar las necesidades de desarrollo del niño y su calidad de vida.
5. Respetar la motivación del niño y sus visiones de la vida.
6. Asegurar la equidad y la justicia transformadora.
7. Promover la solidaridad.

FUENTE: Hart, S.N. (2005, ed.). *Eliminating corporal punishment...o.c.: 93*¹⁰

Estas simples pautas, tan alejadas de una mera acción correctiva de síntomas conductuales, evidencian la importancia de abordar educativamente, de forma integral, el desarrollo del niño. Según plantearon Adler y Dreikurs, un cierto equilibrio entre el reconocimiento de las propias necesidades y las de los demás representa la vía más adecuada para prevenir conflictos y promover una convivencia sana. Los padres y los educadores podemos orientar un contexto de bienestar, si partimos de reconocer el valor de cada persona y mostramos con nuestros hechos que aceptamos a nuestros hijos o estudiantes tal como son.

Al analizar estos principios es posible encarar con los niños las situaciones más complejas: “*Los problemas deben ser reformulados como retos y oportunidades para el aprendizaje, el desarrollo y el dominio de capacidades*” (Hart, 2005: 95), promoviendo “*el optimismo basado en la auto-eficacia y la confianza*” (o.c.: 95).

La citada guía de UNESCO también asume (Hart, 2005:96) que la justicia en las relaciones humanas requiere que los niños (como los adultos) asuman las consecuencias lógicas de sus acciones, aceptando con auto-disciplina el marco de convivencia establecido en las normas compartidas. Las infracciones pueden exigir las reparaciones debidas, en relación a la gravedad de cada situación. La disciplina tiene pleno sentido, por tanto, cuando se practica al servicio de las necesidades de maduración del desarrollo infantil y de un horizonte pedagógico que haga significativa la experiencia educativa.

Todo este marco de principios y valores de disciplina positiva vinculados a la crianza de la niñez ha impactado en la elaboración de reglamentos y manuales de convivencia escolar en muchos países – como el modelo normativo propuesto en la República Dominicana desde el Ministerio de Educación –, los cuales desafían a toda la comunidad educativa a mantener permanentes cauces de respeto, diálogo y participación recíproca.

¹⁰ Traducido del inglés por el autor.

CAPITULO 3. PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ: DESAFÍOS EDUCATIVOS

3.1. PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ Y CONTEXTOS DE DESARROLLO

En una sociedad que promueva un desarrollo humano integral, la participación de la niñez requiere primero de personas adultas que igualmente pongan a prueba cada día su capacidad de participar y de favorecer contextos participativos. Una vez más, la aplicación de la Convención de los Derechos del Niño ha puesto de manifiesto la necesidad de un cambio de conciencia planetario. En este sentido, el *Estado Mundial de la Infancia* (UNICEF, 2008: 32-35) reconoce lo controvertido y difícil de la implementación de un principio tan básico de la Convención como el de la participación, debido a la falta de una experiencia vinculante al respecto, que implica que los niños sean titulares de derechos y no mero objeto de un asistencialismo paternalista.

Un contexto enriquecido desde la familia, la escuela y la sociedad para estimular todas las formas del desarrollo humano, a partir de la participación democrática, hace creíble y necesario a la vez, que asumamos el reto que representa acompañar de un modo diferente a las generaciones más jóvenes. Como nos exhorta Emilia Ferreiro,

Los niños -todos los niños-, se lo aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo (Ferreiro, 2000: 8).

Tal y como hemos documentado en este marco conceptual (cfr. Dreikurs, 2004) en los imaginarios del mundo adulto (nos) cuesta trabajo encajar que la opinión de un niño – [sic] menor de edad – deba situarse en ocasiones al mismo nivel que la de un adulto y que resulte una ayuda real para la toma de decisiones en el hogar y en la escuela (Cruz y Velandia, 2012). En esto, el nivel educativo de las generaciones más jóvenes de padres y docentes puede empezar a marcar la diferencia a favor de este – realmente – giro “copernicano”, unido a la madurez progresiva de las prácticas democráticas que moldean nuestra forma de percibir a cada ser humano y sus derechos. No obstante, como sucede con otros actores de la vida social, la “nueva ola” de participación de la niñez y la adolescencia, asumida como parte de un “cambio de época”, sí ha tenido un eco significativo desde la óptica del mercado, al convertir a niños y adolescentes en protagonistas – sin un poder real – de un consumismo basado en nuevos escenarios y en la creación de nuevas necesidades.

La programación de las acciones que promueven el desarrollo desde la óptica de derechos – según ha destacado este marco conceptual –, implica tomar en cuenta siempre a las personas, su contexto, cultura y percepciones, así como sus potencialidades. Esto quiere decir involucrar a las personas y comunidades, sujeto de cada ciclo de mejora, a través de

una participación mediante la cual “*se identifiquen realmente con los procesos de desarrollo y tengan un auténtico control sobre ellos en todas las fases del ciclo de programación: evaluación previa, análisis, planificación, ejecución, vigilancia y evaluación*” (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006: 26).

Lejos de visualizar una secuencia lineal para estas prácticas participativas, numerosas dificultades limitan su alcance. La realidad de los procesos de desarrollo humano pone de manifiesto su complejidad y altibajos, gráficamente expuesta en esta expresión: “*Participación comunitaria, ahora lo ves, ahora no lo ves*”¹¹. En cualquier caso, la apropiación, empoderamiento o protagonismo de los grupos humanos en los procesos clave de sus vidas requiere una participación que se conciba como medio y como objeto del desarrollo: a mayor nivel de desarrollo, más participación, y al revés.

Este enfoque procesual permite trabajar los derechos humanos desde el mismo nivel cotidiano en el que las personas enfrentan problemáticas concretas, logrando que cada uno nos sintamos incluidos y tomados en cuenta. Un contexto social e institucional que demande realmente el aporte crítico y creativo de cada uno de sus miembros refleja el desarrollo de buenas prácticas como las que ilustra el siguiente cuadro.

CUADRO 10: DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN INVOLUCRADAS EN LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO HUMANO

1. *Se reconoce a la población como agente activo en su propio desarrollo y no como un receptor pasivo de bienes y servicios.*
2. *La participación es tanto un medio como un fin.*
3. *Las estrategias potencian la capacidad de acción y no al contrario.*
4. *Se vigilan y evalúan tanto los resultados como los procesos.*
5. *El análisis incluye a todos los interesados directos.*
6. *Los programas se centran en los grupos marginados, desfavorecidos y excluidos.*
7. *El proceso de desarrollo es asumido por el nivel local.*
8. *Los programas tienen por objeto reducir la disparidad.*
9. *Se utilizan de modo sinérgico los enfoques tanto ascendentes como descendentes.*
10. *Se utiliza el análisis de situaciones para determinar las causas inmediatas, subyacentes y básicas de los problemas de desarrollo.*
11. *En la programación son importantes los objetivos y las metas mensurables.*
12. *Se establecen y sostienen alianzas estratégicas.*
13. *Los programas apoyan la rendición de cuentas a todos los interesados directos.*

FUENTE: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Preguntas frecuentes... o.c.:* 37

¹¹ *Noticias del UNICEF*. Publicación trimestral del Comité español, 1981, n.º 110.

Todo lo expresado de forma general sobre la ineludible participación de las personas en su propio desarrollo humano y en la mejora del centro educativo, resulta más relevante aún, aplicado a las prácticas de participación de la niñez.

Las dimensiones de la participación visibles en los programas de desarrollo humano, en un contexto que debe promoverlo como el de la escuela, tienen que ver con una gestión pedagógica que sustituya el estilo vertical y autoritario por la búsqueda colectiva de una práctica democrática. De esta forma,

el niño no sólo tiene la oportunidad de ser cada vez más competente en participación, sino que a la vez tiene la oportunidad de construir su representación como persona autónoma altamente activa con responsabilidades y con competencias para poder definir los proyectos personales y para implicarse en los proyectos colectivos (Novella, 2012: 386).

El rico abanico de oportunidades que brinda para un educador el acompañamiento a la participación de la niñez se sintetiza en el siguiente cuadro:

CUADRO 11: DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ PRESENTES EN PROGRAMAS EDUCATIVOS



FUENTE: Novella (2012). La participación infantil...,o.c.: 386

Los niños y niñas se encuentran llamados a experimentar, al nivel que sus edades y capacidades les permitan, todas las expectativas de desarrollo humano. El repaso conceptual al rol de las familias y escuelas en este ámbito nos permite situar la participación como una necesidad de la maduración de los niños y niñas, que los convierte en mejores aprendices, cuando sus intereses y capacidades destacadas son reafirmados e impulsados por el contexto adulto y de sus iguales.

La participación de la niñez resulta un principio educativo central de muchas pedagogías centradas en el niño como sujeto que aprende. Novella (2008: 78), citando a numerosos representantes de la llamada Escuela Nueva y otros movimientos renovadores, nos recuerda que esta tradición pedagógica es previa a la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño:

Históricamente, la participación de los niños ha sido uno de los grandes referentes en el marco de las experiencias educativas antiautoritarias, activas, activistas y revolucionarias que hacían de la implicación de los niños un principio educativo que impulsase el crecimiento personal de los niños en un marco de libertad, de confianza en sus potencialidades (autonomía), de ejercicio de derechos y responsabilidades, de formación de valores democráticos, de compromiso en la colectividad. En definitiva, la participación infantil es la esencia del desarrollo personal, colectivo y comunitario. Nos formamos como ciudadanos y ciudadanas en la medida en que tenemos la oportunidad de ejercer nuestros derechos civiles en el marco de los grupos y comunidades en que estamos implicados.

No obstante, para esta autora, la Convención, al visibilizar este derecho, ha aportado una mayor implicación de las administraciones públicas para favorecer espacios participativos que promuevan la incidencia de la niñez en los asuntos ciudadanos (Novella, 2008: 88).

Como ya hemos revisado en este mismo marco conceptual, desde la perspectiva del desarrollo infantil, aprendizaje y participación representan las dos caras de una misma moneda. El aprendizaje conlleva la participación del niño, vista como la actividad e interacción natural con el medio ambiente del que forma parte de manera inseparable, al punto que “*el participar acontece como si fuera un sistema precoz que emana la interacción en el individuo. Surge desde el vientre materno en la relación madre e hijo, estimulando formas de interactuar a través de conductas de co-vibración y de co-imitación que evolucionan progresivamente*” (Orrú, 2003: 49-50),

Posteriormente, el sistema educativo requiere motivar esa participación de forma deliberada, de acuerdo con los indicadores de logro escolares que cada estudiante debe asumir desde su propia originalidad:

Es en la mediatización de la participación donde la independencia es intrínsecamente estimulada y trabajada por la existencia de la necesidad de las relaciones entre las personas. En el aula, esto sucede cuando el educador-

mediatizador actúa con el alumno o un grupo de alumnos. Las actividades son realizadas en conjunto, donde las ideas y los sentimientos son compartidos. El acto de participar prevé la existencia de cooperación mutua y recíproca (Orrú, 2003: 49).

Ramón Ferreiro (2007), al postular una participación que promueva el aprendizaje cooperativo, plantea tres elementos clave:

- a) Necesidad de partir de la actividad motivada del niño como sujeto que aprende.
- b) Bi-direccionalidad del aprendizaje, a través de la mediación adulta o entre iguales.
- c) Cooperación entre iguales.

Para Ferreiro (2007:7) la cooperación entre iguales no sólo garantiza los aprendizajes conceptuales y procedimentales, sino que fundamenta la educación en valores, ya que *“la interdependencia social positiva garantiza, entre otras cosas, el desarrollo de habilidades sociales que contribuyen al crecimiento emocional y afectivo de los alumnos; base de lo que frecuentemente se conoce como inteligencia emocional”*.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, Feuerstein (c.p. por Orrú, 2003 y Ferreiro, 2007) al plantear su teoría de la “experiencia de aprendizaje mediatizado”, caracterizó los roles que se activan en este, inspirado por la teoría sociocultural del aprendizaje, representada por Vygotski, y en especial, por su concepción de la zona de desarrollo próximo. Para Tudge y Rogoff (1996:104), por su parte, *“un concepto clave en la teoría de Vygotski es el de mediación – lo que es social no se convierte directamente en individual, sino que pasa por un enlace, una ‘herramienta psicológica’”*¹².

El educador está llamado a ser un mediador privilegiado, por el nivel de conocimientos y experiencias que lo acreditan para dicho rol. Sin embargo, debe estar dispuesto a experimentar junto al estudiante una transformación personal, fruto de una experiencia de aprendizaje mediatizado, caracterizada (Orrú, 2003: 44-54 y Ferreiro, 2007: 6), entre otros, por algunos criterios o requisitos esenciales:

- ✓ reciprocidad en la participación activa;
- ✓ intencionalidad compartida;
- ✓ significado asumido (más por el estudiante, si encuentra sentido a la práctica);
- ✓ trascendencia de la práctica superada para establecer nuevas metas de aprendizaje;
- ✓ autoestima reforzada por una práctica que revela a los actores sus propias capacidades.

En relación con la intencionalidad compartida, Cubero y Luque (2001:149), por su parte, recuperan de diversos autores el concepto de “intersubjetividad”, entendido como la

¹² Para esta perspectiva cfr. también Cubero y Luque (2001:149-153): “Los procesos de mediación semiótica” y Wertsch, del Río y Álvarez (Eds., 1997:22-29): “Mediación, medios mediadores y acción mediada”.

comprensión mutua que permite a los participantes en la interacción compartir perspectivas, así como los conceptos de “comprensión conjunta o conocimiento compartido”.

Al tratarse de una experiencia participativa con unos marcos tan delimitados, libremente asumidos y fortalecidos con apoyos, se asumen valores y riesgos inherentes al aprendizaje, como la necesidad de experimentar por uno mismo con persistencia y flexibilidad, el sentido de proceso, la resonancia del aporte del grupo y la posibilidad de equivocarse:

La mediatización de tareas nuevas causa en el alumno un sentimiento de determinación para explorar y conquistar nuevos espacios. Esa determinación lo impele a superar dificultades a través de un entusiasmo envolvente que tiene como meta la obtención del éxito. Cuando el alumno interioriza un nuevo aprendizaje y es capaz de usarlo en la resolución de sus problemas, está adentrándose en una fase más compleja (Orrú, 2003: 53).

Una visión igualmente fecunda, originada a partir de la concepción de la zona de desarrollo próximo, es la representada por Bárbara Rogoff (1990, c.p. Cubero y Luque, 2001:147), para la cual *“el aprendizaje puede entenderse como la apropiación de los recursos de la cultura a través de la participación en actividades conjuntas”*. Para esta autora, “apropiación participativa”, “participación guiada” y “aprendizaje”, son *“los tres planos de la actividad sociocultural”* (Rogoff, 1997).

La oportunidad del aprendizaje en el centro educativo cristaliza en la participación de los niños, guiada por el docente, que facilita prácticas que deben garantizar de forma gradual el logro de la necesaria autonomía y competencia del niño. Para Rogoff, *“el aprendizaje escolar es un fenómeno comunitario en el que alumnos y alumnas aprenden gracias a su participación en las actividades que se desarrollan en comunidades de aprendices, actividades que están conectadas con las prácticas de esa comunidad y con su historia”* (Cubero y Luque, 2001:147).

Como esbozamos en este mismo marco conceptual, las sinapsis cerebrales conducen a una experiencia holística de la realidad, que puede verse fragmentada por la debilidad de los estímulos ambientales al alcance de cada niño. Sin embargo, la conexión deliberada con la cultura del entorno y con sus necesidades sociales brinda un horizonte inagotable de sugerencias pedagógicas y desafía el academicismo que ha separado la educación de la vida. Esto nos ayuda a entender, según plantea Esteban (2008: 92), que

el desarrollo es el resultado de la participación de las personas en patrones de actividad (contextualizados en escenarios socioculturales), cada vez más complejos, que nos impulsan a adoptar distintos roles, llevar a cabo diferentes

acciones, establecer relaciones interpersonales y, dominar ciertos conocimientos, valores, normas, instrumentos y habilidades (Bronfenbrenner, 1987; 2005)¹³.

La participación consciente y consistente en experiencias auténticas de aprendizaje favorece la vinculación que demanda la incesante actividad del niño. Siguiendo de nuevo a Rogoff, en estos procesos propiciados por los adultos *“los niños adquieren formas más maduras de participar en la sociedad, gracias a la asistencia directa que reciben de los adultos o de otros niños”* (Cubero y Luque, 2001:147). Comprender lo que significa la madurez en la participación infantil merece una consideración más detenida, ya que no se vincula exclusivamente a la edad cronológica del sujeto.

Cada cultura – y cada contexto de clase social, agregaríamos – canalizan de diferente forma la perspectiva de los logros que deben estar al alcance de la niñez en cada contexto. Rogoff (2003: 4-6) analiza el logro de algunas habilidades, a partir de las experiencias directas que los niños pueden disfrutar en diferentes contextos: *“Un enfoque cultural señala que diferentes comunidades culturales pueden esperar que los niños se involucren en determinadas actividades en muy distintos momentos de la infancia, y pueden considerar ‘calendarios’ de desarrollo que en otras comunidades pueden resultar sorprendentes e incluso peligrosos”* (Rogoff, 2003: 4) ¹⁴.

En concreto, la autora ilustra el caso de la atención y cuidado de los niños pequeños en diversas culturas tradicionales, asumida por otras niñas de mayor edad, y quienes además ejercen actividades de hogar como cocinar, que implica el riesgo de manejar fuego. En alguno de estos mismos contextos tradicionales, Rogoff describe también cómo a los niños pequeños se les permite manipular un machete, como parte de su autonomía y preparación para faenas agrícolas.

En línea con lo planteado por Rogoff, la participación de los niños en la vida social es visualizada por las personas adultas de acuerdo con las condiciones y límites impuestos por las necesidades de cada contexto cultural, ya que

desde la perspectiva de la participación cultural (Rogoff, 2003), se considera que las comunidades culturales están compuestas de generaciones de personas en coordinación unas con otras por mucho tiempo, con una cierta organización, valores, entendimiento, historia y prácticas comunes y continuas que trascienden a los individuos particulares. Al mismo tiempo, los individuos y sus cohortes generacionales modifican las tradiciones comunitarias con los cambios en el tiempo y las condiciones (Rogoff y Angelillo, 2006: 63).

Por ello, cada contexto cultural, de acuerdo a sus características y necesidades, abre o cierra determinadas oportunidades, al favorecer formas tácitas o explícitas de participación de sus

¹³El subrayado es nuestro. Para las fuentes citadas en esta revista, publicada hasta 2009 por la Universidad de La Laguna (España), puede consultarse su portal, http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_f.pdf

¹⁴ Traducido del inglés por el autor.

generaciones más jóvenes. Obviamente, en las sociedades más desarrolladas, al elevarse los estándares de bienestar cotidianos, numerosas prácticas ligadas a la supervivencia han sido superadas y pueden ser consideradas actividades de riesgo, o incluso un abuso (como es el caso del trabajo infantil). En países con menores índices de desarrollo humano, como los de América Latina, esta realidad es muy llamativa entre sus inequitativos contextos de clase social.

En este sentido, la génesis de las sociedades industrializadas y de servicios, con una creciente segregación de roles laborales, ha contribuido a la especialización también de los roles en las familias. Como señalan Rogoff y Angelillo (2006: 57) *“a los niños se les prohíben muchas formas de trabajo o acompañar a sus padres al lugar de trabajo, y están segregados de varias maneras de otras actividades de la comunidad de los adultos”*.

Aunque resulta hoy indiscutible que la prohibición del trabajo infantil es una medida de protección indispensable, la absoluta desvinculación o desconocimiento, por parte de los niños, de los trabajos de sus padres dificulta que se apropien, mediante la observación e interacciones cotidianas, de gran parte de los valores y prácticas de sus comunidades de referencia. De hecho, es frecuente que los miembros de muchas familias se encuentren sólo al final del día en sus hogares; en este caso, el agotamiento y la competencia de otras mediaciones – TV, internet...– suelen reducir el diálogo intergeneracional a su mínima expresión.

Fruto del ritmo de la vida contemporánea, la escuela es parte de esta dinámica de aislamiento, sobre todo en las grandes ciudades. Los padres y madres suelen participar de las actividades educativas de sus hijos en contados momentos, como en las denominadas “jornadas de escuela abierta”. A cambio, en las familias donde los padres y madres cuentan con un mayor nivel de estudios, muchas de las actividades que tienen lugar en las escuelas, son reproducidas a veces en el hogar, sobre todo con los niños más pequeños, como la lectura de cuentos, lecciones y juegos con una intención educativa. Aunque no podamos establecer estereotipos o generalizaciones sobre estilos familiares, muchos padres y madres de familias pobres disfrutaban en cambio más horas de convivencia informal con sus hijos, pero no suelen involucrarse en actividades infantiles como jugar, ya que no lo sienten como un requisito de la paternidad (Rogoff y Angelillo, 2006: 58-60).

Rogoff ha evidenciado la apropiación participativa de los saberes, tanto en contextos de clase media de países desarrollados, como en culturas indígenas, a través de procesos de participación guiada de la niñez. En el caso específico de diversas culturas indígenas, esta autora ha podido revelar además un tipo de participación guiada, identificada como “participación intensa en comunidades”; un modo de aprendizaje basado en la atención amplia e intensa del niño, en un contexto natural, representativo de la vida cotidiana, pero que no es absolutamente espontáneo, ya que *“requiere esfuerzos y una organización sofisticada, tanto a nivel comunitario como individual. El medio ambiente necesita estar organizado para permitir la presencia e integración de los aprendices, así como para promover su participación con iniciativa”* (Rogoff, 2012: 248).

Gran parte de este enfoque sobre la participación de los niños en sus propias comunidades, estudiada en culturas con un fuerte peso de sus propias tradiciones, resulta también relevante en el contexto de los sectores empobrecidos de América Latina, y en concreto, de la República Dominicana. En las grandes ciudades especialmente, donde conviven diversas generaciones procedentes de entornos rurales, muchas tradiciones de origen sobreviven a la pérdida de identidad derivada de los fenómenos migratorios.

Las condiciones sociales, culturales, económicas y ambientales relacionadas con la exclusión, la lucha por la supervivencia, el hacinamiento, los vínculos entre los miembros de familias extendidas, junto a otras variables de la cultura de la pobreza, propician estrategias de supervivencia familiar que promueven que los niños y adolescentes convivan intensamente con las situaciones que formarán parte de su cotidianidad social y productiva como adultos. Es el caso de los niños aprendices en talleres de sus padres, los que atienden sus hogares o los pequeños negocios familiares, experiencias donde los límites entre roles de la infancia y la adultez se hallan escasamente definidos.

Las posibilidades de que los niños participen de forma autónoma en el hogar y en su medio social se hallan, por tanto, condicionadas por las posibilidades de proveerles los medios indispensables de vida, así como por los criterios de funcionalidad, comunicación, control espacial, protección y seguridad que pueden aplicar las familias. Tanto en los contextos que presentan las necesidades básicas cubiertas, como en aquellos que sufren numerosas privaciones, la participación es una manera simbólica de apropiarse del espacio común, en la medida en que incorporamos este como parte de nuestra identidad. Como señala Esteban (2008: 92),

A través de la participación en contextos socioculturales nos formamos una cierta imagen de quiénes somos, aprendemos los recursos e instrumentos necesarios para ser competentes en nuestra sociedad y nos socializamos, interiorizando una serie de pautas conductuales, normas, códigos, registros, valores y creencias (Vygotski, 1978; Rogoff, 2003). El desarrollo humano, según esta perspectiva, está estrechamente relacionado con la apropiación (dominio, uso) de los instrumentos psicológicos y culturales (lenguaje oral y escrito, matemáticas, lectura, mapas, dibujos, ordenadores, etc.) que nos permiten ser competentes en nuestra sociedad, amplificar nuestros recursos psicológicos y dotar de sentido y significado lo que nos rodea (Kozulin, 2000; Bruner, 2006). Además, nos apropiamos también de los espacios físicos, ambientes, que llegan a formar parte de nuestra identidad (Bernardo y Palma, 2005; Aragonés y Rodríguez, 2005).¹⁵

Sin que sea posible generalizar, mientras los niños de sectores populares disfrutaban muchas veces de escasos controles para caminar solos por el vecindario y deben asumir diversas labores del hogar (sobre todo las niñas), o ayudar a sus padres en el sustento familiar, los hijos de familias más acomodadas suelen estar sujetos a una permanente supervisión

¹⁵ Para las fuentes citadas, cfr. artículo en línea, http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_f.pdf

parental y se hallan eximidos de tareas domésticas – sus hogares suelen disponer de personal empleado para ello – o de involucrarse obligatoriamente en los trabajos de sus padres.

Para los hijos de muchas familias acomodadas, la permisividad y las escasas restricciones con las que acceden a gran parte de sus metas inmediatas, combinadas con una hiperprotección, se convierten en una amenaza para su socialización y desarrollo integral. El disfrute de un acomodo excesivo, logrado con poco o ningún esfuerzo, desmotiva a los niños para aspirar a actividades que los saquen de su burbuja de confort. Sin embargo, el nivel de conciencia de muchos padres de este contexto social sobre la importancia de ampliar al máximo los estímulos al alcance de sus hijos, unido a los recursos de que disponen, favorece que estos participen en experiencias escolares y extra-escolares de gran valor para su desarrollo humano.

Para los hijos de familias pobres, en cambio, una de las mayores restricciones prácticas es de tipo material, con su consiguiente impacto cultural. Desconocer, por ejemplo, la experiencia cotidiana de un baño en la vivienda familiar, con todos sus servicios completos y provisión permanente de agua corriente, condiciona su experiencia de higiene personal. Para satisfacer una necesidad tan elemental como lavarse las manos, el requisito de buscar el agua depositada a tal fin (si se encuentra accesible) y verterla en otro recipiente – unido a otras vivencias del día a día –, sin duda hace al niño más audaz y con mayor resiliencia para resolver situaciones difíciles a lo largo de su vida. Sin embargo, la suma de las diferentes experiencias de privación, comunes de su contexto, también pueden condicionar al futuro adulto, cuando participe de otros entornos de servicios estandarizados¹⁶, ya que las mediaciones simbólicas y operativas de las que pudo apropiarse desde su infancia resultaron muy limitadas.

Este ejemplo de la vida cotidiana adquiere mayores implicaciones aún, si nos detenemos a analizar las condiciones institucionales, ambientales y materiales – infradotación, en muchos casos – de las que hacen partícipes a los niños las escuelas públicas en muchos países del mundo, frente a la fina y variada estimulación que brindan los colegios adonde estudian los hijos de las familias acomodadas. Simplificando, participar del contexto sociocultural a través de un cuaderno en blanco como mediación principal, versus participar a través de una serie de *softwares* especializados y recursos manipulables.

La participación en el contexto sociocultural – recordemos – no sólo contribuye a nuestra auto-imagen, sino también a la apropiación de los códigos culturales y de los ambientes o espacios de vida. En gran medida, nuestra visión del mundo y de nosotros mismos tiene que ver con la visión que nos devuelve la realidad en la que nacemos, crecemos y nos desarrollamos.

¹⁶ En el caso dominicano, el nivel de respuesta y de especialización que requiere un contexto muy condicionado por sus limitaciones ha sido ampliamente analizado por Jorge Cela. Cfr. *La otra cara de la pobreza*, Sto. Domingo, R.D.: CES, 1998.

Como quiera, la educación del sentido de responsabilidad más acorde con las condiciones de cada medio social representa un destacado punto en común para la educación de los hijos de familias pobres o ricas. Familia, escuela y sociedad deben promover que los niños puedan disfrutar niveles crecientes de responsabilidad, mientras gozan de las experiencias educativas y recreativas propias de su edad, así como el imprescindible bienestar.

Ante esta realidad, es la escuela la que se encuentra habitualmente al margen de las necesidades prácticas de sus estudiantes. Los códigos de participación peculiarmente asumidos, según hemos analizado, en las familias y en el medio social de diferentes contextos culturales, suelen ser ignorados en el sistema educativo, ante la obsesión por cubrir las metas instruccionales. Así, muchos niños que habitualmente participan en sus hogares y que suelen contar con gran creatividad y habilidades comunicacionales, se sienten rechazados o reducidos en la escuela a un rol pasivo que los desmotiva. Con otros niños, que proceden de hogares donde la participación no es explícita o valorada, el trabajo pedagógico no logra recuperar para el proceso educativo global sus historias de vida e intereses.

La participación guiada, tal y como la plantea Bárbara Rogoff (y reflejan experiencias similares a la investigación-acción documentada en este trabajo), contribuye a la creciente responsabilidad, toma de conciencia y transformación personal de todos los sujetos involucrados. Cuando es favorecido, se trata de un proceso que inicia de la forma más sencilla en el propio hogar para adquirir dimensiones sociales de gran magnitud. Bajo esta perspectiva, Novella (2008: 78) entiende *“la participación infantil como una experiencia personal y colectiva que permite implicarse en proyectos sociales que, mediante la palabra y la acción comprometida, pretenden transformar la realidad cercana”*.

La participación guiada promueve sucesivos momentos de “apropiación participativa” (desde la propia persona) del caudal de saberes, mediaciones y experiencias que los adultos – así como los iguales – podemos poner a disposición de los niños y niñas. Una vez compartida la mediación, con todas sus simbologías, herramientas y afectos, deja de “pertenecer” o vincularse exclusivamente al otro (a la persona o grupo-guía), para ser entendida, discutida, adaptada y/o mejorada por el conjunto de involucrados, quienes hacen suyo el proceso. En las interacciones entre iguales, por ejemplo, la apropiación participativa cambia constantemente de foco, ya que los sujetos intercambian sus roles de forma permanente, mediante procesos de aprendizaje mutuo (Rogoff, 1997).

Según esta perspectiva, la participación es en sí el aprendizaje, porque todo aprendizaje implica interacción social con personas, ambientes o situaciones que nos nutren con su experiencia. En este aspecto Rogoff (1997: 111 y ss.) reivindica la concepción social del desarrollo cognitivo infantil planteada en *“Educación y Democracia”* (Dewey, 1916), paralela a la concepción de Vygotski.

Cada uno de nosotros, en sentido literal y potencial, somos la cultura, y la cultura existe por cada uno de nosotros. En este sentido, la impronta de la interacción humana refleja plenamente sus efectos cuando los valores culturales son activados a través de las

mediaciones que hemos logrado que sean significativas, aun cuando el aprendiz no esté involucrado en ese momento con otras personas (Rogoff, 1997: 111 y ss.). Por ejemplo, el recuerdo de las instrucciones para ejecutar una tarea, la búsqueda y uso de un libro recomendado, o la lectura compartida de un correo electrónico, si nos ayudan a afrontar una nueva experiencia, confieren su justo valor al saber acumulado en nuestra historia personal o al aporte de un proceso comunicativo más reciente.

En cualquier caso, frente a la competencia de unos contra otros y el aislamiento que promueven la sociedad y el sistema educativo, la concepción de la participación guiada es uno de los aportes contemporáneos que orientan

una explicación del aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta, donde la influencia educativa no se restringe a la interacción profesor/alumno. La interacción entre alumnos es igualmente reconocida como contexto social de construcción de significados, donde se ponen en marcha mecanismos como los de expresión y reconocimiento de puntos de vista contrapuestos, creación y resolución de conflictos (Cubero y Luque, 2001:154, el subrayado es nuestro).

A partir del aporte experto – multi-mediado, diríamos –, el aprendizaje tiene lugar, no sólo mediante los procesos simultáneos de observación, atención, interacción y participación, sino igualmente por la contribución que devuelve cada participante, comprometido, gracias a la experiencia ampliada, en un conjunto de prácticas altamente significativas para todos los involucrados.

Como ejemplo de la trascendencia de un “contexto social de construcción de significados”, una niña de cuatro años puede *escribir* una carta – el ejemplo es real – a su abuela, aun cuando no sabe leer y escribir según los códigos instrumentales en uso (una anécdota muy significativa para el enfoque funcional y comunicativo del aprendizaje de la lengua). La pequeña se siente impulsada a participar escribiendo una carta, dirigida a una destinataria concreta, porque en el hogar ha compartido frecuentemente el proceso de redactar y compilar una carta – textos, dibujos, dedicatorias...-- y ha recibido cartas de ese ser querido. Aportar y recibir han sido fuente de alta valoración. A partir de esta experiencia, ya no le basta aportar un dibujo para expresar su rico mundo interior. *Decide* escribir.

Por tanto, en un contexto de alta comunicación, comprensión e implicación afectiva, la apropiación participativa es consecuencia y causa a la vez de sucesivos niveles, intensos y auténticos de participación¹⁷. Primero, para incorporar la innovación, mientras el sujeto se compromete en extender, mediante su recreación personal, formas propias de dicha innovación:

Una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación,

¹⁷ La investigación-acción, con sus espirales reflexivas y participativas, representa una experiencia social fundamentada en este enfoque del aprendizaje (véase el marco metodológico de este trabajo).

y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares (Rogoff, 1997:121, c.p. Esteban, 2011: 95).

En síntesis, mediante la participación guiada, el adulto – o el compañero –, se involucra activamente y se convierte en guía del aprendizaje, propiciando tres tipos de ayuda (Rogoff, 1990, c.p. Cubero y Luque, 2001:154):

- *construye puentes desde el nivel de comprensión y destreza del niño y de la niña hacia otros niveles más complejos;*
- *estructura la participación de los niños, manipulando la presentación de la tarea de forma dinámica, ajustándose a las condiciones del momento;*
- *traspasa gradualmente el control de la actividad hasta que el propio alumno es capaz de controlar por sí mismo la ejecución de la tarea.*

Las implicaciones para la educación integral de cada persona son extraordinarias, ya que, mediante la participación guiada, transforma su sentido de responsabilidad, ampliando su motivación. Cada persona, según el estilo de aprendizaje o inteligencia que haga emerger en sí mismo, traducirá su inmersión social y la mediación que reciba en productos sociales diversos. Primero, la persona se siente responsable como aprendiz en la acción, después se siente responsable de guiar a otros y seguir aprendiendo en esa interacción.

Una segunda implicación se refiere al extraordinario valor del modelamiento docente de las habilidades que la educación desea promover en un contexto pedagógico rico en estímulos: se trata del adulto capaz de mostrar el trayecto – proceso – hacia el producto (logro, habilidad...) socialmente valorado.

Como parte de la identidad que construimos con otros, simultáneamente, también nos sentimos progresivamente más responsables del espacio físico y ambiente social del cual llegamos simbólicamente a apropiarnos (familia/hogar, barrio/ciudad, grupo de iguales, centro educativo, país...). Mediante la participación que señalamos, la persona desarrolla crecientes vínculos de apego con su entorno y sus conciudadanos, y empieza a vivir como más propio un espacio que puede haber sentido ajeno a sí mismo.

En este sentido, el documento técnico preparado para la *V Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social* (UNICEF, 2000: 28) recupera la aguda visión de Roger Hart, experto mundial en la participación de la niñez, al plantearnos que

cada vez más, la fuerza de la globalización está destruyendo el sentido de comunidad en muchos lugares del mundo, a medida que la gente pierde su capacidad de utilizar los recursos que le son familiares para lograr su propio sustento. El Sr. Hart recalca que las comunidades necesitarán organizarse como una 'resistencia cultural' contra estas fuerzas para establecer un desarrollo sostenible local (...). La relación de los niños con sus comunidades y con su ambiente, variará de cultura a cultura, pero lo que es más importante es que los

niños tengan la oportunidad, desde la más temprana edad, de desarrollar esta relación y, gradualmente, ir asumiendo su derecho y su responsabilidad de participar en el cuidado de su medio ambiente”.

Para ello, Esteban (2001: 94) argumenta, desde la psicología ambiental, la necesidad de “*construir situaciones que permitan la “acción-transformación”*”. Ampliando uno de los ejemplos que plantea Esteban (2008: 94), una montaña resulta muy diferente como un dato señalado – leído – en un mapa, a si hemos disfrutado la experiencia de ascender hasta su cima en compañía de un grupo de personas significativas, apropiándonos de la mediación que supuso integrar el dato geográfico, biológico, etc., y apropiándonos simbólicamente del espacio físico. Una motivación anclada en una intensa vivencia participativa tiene, de esta forma, una implicación estratégica en la capacidad de mejorar el entorno inmediato y de actuar globalmente para incidir en la construcción de un mundo mejor, y, por eso, la educación familiar y la educación escolar, para lograr que se desarrollen valores auténticos desde la niñez, no pueden separar su discurso de sus prácticas.

La identificación afectiva con el espacio vivido es la base para la acción-transformación que promueva su preservación, defensa o mejora. Nuestras acciones dotan de significado al espacio que nos envuelve, y, a su vez, el espacio es fuente de los significados que nos identifican:

El modelo dual de Pol (2002) establece el supuesto de que en cualquier apropiación hay dos componentes básicos, el componente comportamental (acción-transformación) y el simbólico o de identificación. El componente comportamental, la acción, precede al simbólico aunque este último influye sobre el primero estableciéndose una relación cíclica mutuamente influyente. Primero se actúa sobre el espacio para dotarlo de significado y posteriormente, mediante esa significación y acción, uno y una se identifica con él (Esteban, 2011: 94, el subrayado es nuestro).

Así pues, podríamos afirmar que el espacio “nos hace”, mientras “hacemos” (contribuimos) a ese espacio físico y social. Es físico, porque es social (por nuestra acción u omisión), y es social porque es físico. Al integrar una identidad “activa” y una acción identificadora, la participación promueve, por tanto, el desarrollo de un “sentido de comunidad”, categoría psicosocial anticipada por Adler (“sentimiento de comunidad”) y que ya hemos abordado en este marco conceptual.

Para desarrollar un “sentido de comunidad”, la posibilidad de hacer y sentir propio el espacio donde vivimos implica diversas dimensiones o niveles de implicación o participación física, cognitiva y emocional (Kim y Kaplan, 2004, c.p. Esteban, 2008: 2008): establecer sólidas relaciones humanas – interacciones sociales de afecto, confianza, empatía, cooperación...–, vivir la comunidad como el propio hogar (“sentirse como en casa”); desarrollar una estrecha conexión con el sitio (“identidad con la comunidad”) y disfrutar de amplia movilidad y conocimiento del territorio. Según Esteban (2008: 95),

de este modo, “un espacio deviene lugar” (Vidal et al., 2004) en la medida que, a través de la acción sobre el entorno, las personas, grupos, comunidades transforman el medio, dejando su huella e interiorizando el ambiente en los procesos afectivos y cognitivos propios. A través de la interacción y la “apropiación participativa” (Rogoff, 2003) dotamos los espacios de significados y sentidos. A través de la “identificación simbólica”, además, nos reconocemos, mediante procesos de categorización, en tanto que miembros de un grupo o comunidad que nos define: nos hace iguales a los otros miembros y distintos a otros grupos o comunidades (Tajfel, 1984).¹⁸

La violencia, alienación, incomunicación y abandono en la que se encuentra sumida la convivencia humana nos revelan la profundidad y oportunidad de esta perspectiva, a partir de la cual, la acción, motivada por la vocación de cambio social, adquiere pleno sentido en las exploraciones reflexivas del entorno, trabajos de campo y prácticas solidarias: “*es una transformación de la participación en actividades culturales*” (Esteban, 2011: 94). En este caso, el compromiso con el cambio y la mejora surge de forma casi natural, porque los actores involucrados comparten los significados de la actividad, poniendo de manifiesto los valores humanistas que arrastra la participación, a cualquier edad. No obstante, quienes hemos tenido el privilegio de trabajar con niños sabemos, que, comparativamente, son los más abiertos a dejarse transformar desde su participación guiada:

Ayudar significa participar en un círculo de reciprocidad que tiene implicaciones sociales y de desarrollo. Si se les pide apoyo a los niños, se pueden sentir aceptados como iguales y como alguien que ha logrado el desarrollo necesario para poder cumplir con la tarea asignada. Así se expresa que otros confían en sus capacidades, lo que aumenta su autoestima y mejora sus condiciones de aprendizaje (Mejía-Arauz, 2013: 1025).

Una relación realmente horizontal entre niños y adultos no deja de reconocer las singularidades que diferencian a las personas inter-generacionalmente, sino que aprovecha las potencialidades y activos de cada parte. El involucramiento pleno del educador como mediador o guía del aprendizaje requiere de este el firme convencimiento de la capacidad de aportar de los niños, niñas y adolescentes a los asuntos que les conciernen. Los temas escolares, en sentido estricto, y los temas de su propia vida, en sentido amplio, por supuesto que les conciernen. Aprovechar las capacidades de los niños y niñas brinda como resultado hacerlos más competentes para que asuman con responsabilidad el necesario relevo generacional, según explica Mejía-Arauz (2013: 1025-1026):

Como en el trabajo colaborativo se crean oportunidades para aprender y el tipo de actividades y objetivos va acompañado de la expectativa de la reciprocidad, el hecho de aprender también comprende esta reciprocidad; esto se ve, por ejemplo, en el cambio de roles entre quien enseña y quien aprende, y en que en el trabajo colaborativo cada uno contribuye a un objetivo común, aunque puede haber un

¹⁸ Para las fuentes citadas, cfr. artículo en línea, http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_f.pdf

beneficio personal en una ocasión y en otra puede ser para otra persona (Rogoff, 2003).

A través de la intensa obra de Bárbara Rogoff, y de la estela de colaboradores y analistas de su pensamiento, quedan realzadas las contribuciones genuinas de la niñez y adolescencia al desarrollo humano – al suyo propio y al de sus semejantes. Se trata, por tanto, de una invitación a los adultos para que nos dejemos inspirar, motivar y acompañar de la chispa, creatividad e ingenio del alma infantil y juvenil. Si la participación es consustancial al desarrollo de la niñez, la pedagogía social no puede quedarse atrás. Todo un desafío para la confusión y el agotamiento que muchas veces envuelven el ejercicio de la paternidad y de la profesión docente.

La multi-dimensionalidad que podemos atribuir a la participación de la niñez establece, por tanto, como uno de sus principales retos *“que se diseñen prácticas que articulen las múltiples dimensiones del concepto para que estas sean experiencias personales y colectivas que trasciendan en la formación de la ciudadanía y la capacidad de los niños y niñas de ejercer su autonomía ciudadana”* (Novella, 2012: 401).

3.2. DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ: FACTORES, MODALIDADES, ESPACIOS

Situarnos a la altura de la niñez implica literalmente considerar sus ideas como una elevada expresión de la humanidad que nos une a todas las generaciones, y ver en los más jóvenes nuestros sueños aún en trayecto.

Sin embargo, de acuerdo con diversos aspectos planteados en este marco conceptual, la escasa sensibilidad y operatividad de la participación de la niñez y adolescencia en las instituciones, específicamente educativas, puede deberse a limitaciones de las propias organizaciones, que también afectan a los adultos. Por ello, se han empezado a definir criterios y estándares relativos a la participación infantil (Save the Children, 2005). Esta iniciativa, al asumir todo lo que ya expusimos sobre el aprendizaje como proceso y producto social, revela dos sentidos de la participación de la niñez:

- el medio ambiente debe actuar de forma oportuna y propicia para que el niño *participe* en el desarrollo que le resulte personalmente más idóneo;
- de forma recíproca, el medio ambiente debe mostrarse también oportuno – receptivo – para que el niño *participe* en el desarrollo que impacte en el bienestar común.

Ya que el primer aspecto debe estar, antes que nada, garantizado por los ejes de provisión y protección, inherentes a los derechos de la niñez, la segunda dimensión, más activa y transformadora desde el propio niño, representa el énfasis que en la actualidad más novedosamente reclaman las escalas y estándares de participación de la niñez, para que se

legitime su protagonismo social. Por otra parte, la segunda dimensión implica además, que el niño haya experimentado ampliamente la primera, como parte de un desarrollo evolutivo de calidad. En este sentido, un medio ambiente que no haya estimulado realmente el desarrollo personal propicia situaciones de pseudo-participación, debido a las limitaciones del sujeto para comprender la realidad a la que está llamado o de la que forma parte.

Como quiera, la participación no permite concebir nunca un escenario idílico. Si en el ámbito de la biología, el crecimiento se asegura mediante patrones naturales difícilmente alterables – salvo carencias o interferentes graves, producto, entre otros factores, de la acción del ser humano –, la realidad de las organizaciones humanas ofrece un panorama más complejo en relación al aporte de la participación a su crecimiento.

En el caso de la Educación, mientras que el mejor indicador de que un centro escolar está vivo y creciendo, lo reflejan la evolución y cambios a distinto nivel, apreciables tras el paso de cada año académico y de cada cohorte de egresados, una organización – espacial y procesual – estática debe hacernos sospechar que el centro educativo vive una participación meramente formal o burocrática. En este sentido, Santos Guerra (2003: 22-25) nos ayuda a tomar conciencia de algunas de las paradojas o contradicciones que pueden limitar el alcance de la vida democrática y de la participación en un centro educativo. El siguiente cuadro las sintetiza:

CUADRO 12: CONTRADICCIONES DE LA ESCUELA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

La escuela es una institución...

- *...de reclutamiento forzoso que pretende educar para la libertad.*
- *...jerárquica que pretende educar en y por la democracia.*
- *...heterónoma que pretende desarrollar la autonomía.*
- *...que pretende educar para los valores democráticos y para la vida.*
- *...epistemológicamente jerárquica que pretende educar la creatividad, el espíritu crítico y el pensamiento divergente.*
- *...sexista que pretende educar para la igualdad entre los sexos.*
- *...pretendidamente igualadora que mantiene mecanismos que favorecen el elitismo.*
- *...que busca la diversidad pero que forma para competencias culturales comunes.*
- *...cargada de imposiciones que pretende educar para la participación.*
- *...acrítica que pretende educar para la exigencia democrática.*
- *...aparentemente neutral que esconde una profunda disputa ideológica.*

FUENTE: Santos Guerra (2003). *Arte y parte...o.c.:* 22-25

En realidad, a pesar de los ideales de desarrollo humano que lo guían, el trabajo educativo resulta muchas veces alienante y excluyente para muchos de sus actores. Por eso, la

participación en la escuela requiere de una práctica profesional y social realmente democrática, ya que la democracia es una forma de vivir, en la que podemos aprender unos de otros sólo mediante la convivencia respetuosa. Sin embargo, la convergencia de múltiples iniciativas e intereses hace compleja la experiencia democrática, ya que muchas veces las respuestas no se encuentran acabadas.

Aunque cada una de las contradicciones que muestra el cuadro precedente – ancladas frecuentemente en la realidad del “currículo oculto” – remite al modelo de las sociedades y los sistemas educativos predominantes en la cultura occidental, resulta imprescindible considerarlas, ya que influyen en una genuina práctica participativa. En este sentido, la divulgada película documental *La educación prohibida* (Doin, 2012) sigue la estela reflexiva de la pedagogía y de la sociología crítica, analizando contradicciones como las que plantea Santos Guerra, para reivindicar una educación liberadora centrada en la atención a las necesidades humanas.

En el fondo, este escenario desvelado sobre la posibilidad – y la necesidad – de la democracia en la escuela, nos recuerda la naturaleza declarada de la institución escolar: depositaria de la transmisión, así como de la reconstrucción de los valores socialmente imperantes. Ambos extremos, reproducción e innovación, conviven forzosamente, y la participación representa una mediación responsable que puede contribuir a situarlos, siempre y cuando sepa acoger la pluralidad de voces, experiencias y vocaciones que confluyen en un centro educativo.

Para Santos Guerra (2003: 29-30), experto conocedor de las organizaciones y culturas escolares, la vivencia democrática en y desde la escuela debe garantizar el derecho al crecimiento individual, a ser incluido y a la participación. Estos tres derechos son a su vez condiciones para legitimar y profundizar la democracia escolar.

La garantía práctica y creciente de estos tres derechos hace visibles las exigencias que para este mismo autor (Santos Guerra, 2003: 26), arrastra la democracia: pluralismo, libertad, justicia, respeto mutuo, tolerancia, valentía cívica, solidaridad, racionalidad comunicativa, y, por supuesto, participación. Al principio participativo el autor le reconoce las dimensiones de diálogo, control, crítica y decisión.

Estos cuatro aspectos ayudan a que los miembros de cada comunidad educativa asuman el riesgo de hacer algo mejor y diferente en cada año escolar, sobre todo si se interactúa en un medio social plagado de limitaciones:

Las exigencias de la democracia en el ámbito escolar entrañan una dinámica de actividad, una participación efectiva, una apuesta real por algo que realmente importa. Si todo está determinado, si sólo importa el sometimiento a la norma, si lo único de lo que se trata es de cumplir lo prescrito (...), no se arriesga nada, no se construye nada. Las personas deben sentir (...) que tienen algo que ganar y que perder. Las personas deben preocuparse no sólo por recibir algo sino por darlo (Santos Guerra, 2003: 29, el subrayado es nuestro).

La participación se convierte así en la estrategia por excelencia de la práctica de vida democrática, con hondas repercusiones en el desarrollo y en los logros individuales e institucionales: *“genera motivación en las personas, ya que consideran como suyo aquello de lo que toman parte. Aumenta la eficacia, porque la actividad es el resultado de las preocupaciones, los intereses y los esfuerzos de todos”* (Santos Guerra, 2003: 7).

Al igual que la democracia plena es parte de las utopías humanas en permanente afán de realización, la participación implica tomar en cuenta diversas dimensiones, a fin de asumir sus potencialidades y límites. En el caso específico de los centros educativos, Santos Guerra (2003: 13) nos presenta diferentes tipologías relativas a la participación:

- Paterman (1970) delimita la participación, según sea plena, parcial o pseudo participación, de acuerdo al grado de incidencia o poder de los sujetos que participan.
- Macbeth (1984) plantea una participación dirigida a decidir, otra centrada en controlar (cómo se toman las decisiones) y una tercera encaminada a comunicar (justificando las decisiones).
- Bastiani (1987) discrimina entre a) una participación escolar con responsabilidades compartidas entre los docentes, las familias y la comunidad; b) otro nivel de participación centrado en la rendición de cuentas de los resultados escolares por parte de los docentes; c) otro nivel centrado más bien en comunicar los propósitos educativos por parte de los docentes; o d) otro nivel centrado en la mera compensación de las desigualdades y déficits que recibe el centro educativo.
- Gil Villa (1992) analiza la participación desde tres contextos que convergen en la centro educativo: el político o de gestión del centro, el académico (referido a los aprendizajes) y el comunitario.

Por su parte, para ilustrar las características de la participación escolar, Santos Guerra (2003: 71-94) identifica metafóricamente el centro educativo como un árbol: la organización escolar crece y madura lentamente, estimulada o amenazada por fuerzas endógenas y externas. Esta metáfora nos remite – como en el caso del organismo humano – a la dicotomía (versus complementariedad) entre lo particular (los miembros, partes o actores concretos) y la totalidad del ente vivo. La participación nos enseña que todos y todas somos necesarios, ya que todos tenemos capacidad de aportar innovaciones y de soportar las responsabilidades que ello implica. La “tala” injustificada, sin embargo, de algunas iniciativas afecta la posterior evolución del ente escolar.

Según lo analizado (y como veremos en el siguiente epígrafe de este marco conceptual), una escuela capaz de organizar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es la que mejor puede entender y garantizar la participación de la niñez como parte de ella.

Algunos autores (Trilla y Novella, 2001: 141; Scheker, 2002: 117-118), en el caso del contexto educativo, han alertado de una participación de la niñez que no se relaciona

necesariamente con su desarrollo humano, sino más bien con prácticas participativas superficiales: hacer acto de presencia, trabajar juntos, expresarse visiblemente, o reaccionar a preguntas con respuestas pre-determinadas. En estos casos podemos estar siendo testigos, de nuevo, de una pedagogía reproductiva, sólo que algo dinamizada. Peña y Castro (2012: 121) plantea además una cuestión de fondo, ya que

se evidencia que el medio escolar enfrenta dilemas frente a los espacios de participación de los y las estudiantes; por una parte incita a formar y desarrollar un gobierno escolar, a desarrollar actividades que permitan reconocer al colegio frente a la comunidad, pero por otro lado, impone normas, sanciones, determina actividades y delimita espacios sin consultarles, sin tenerlos en cuenta (Peña y Castro, 2012: 121).

En relación al uso de los espacios y a las actividades en los centros educativos (contexto socializador por excelencia), estas autoras advierten cómo el juego es subvalorado en la escuela, aún tratándose de un proceso espontáneo que favorece el desarrollo evolutivo del niño, y una excelente herramienta de dinamización del currículo, desde la identidad y creatividad de los propios estudiantes. Aunque en principio, no cabe encontrar al juego más sentido que su propia práctica, este definitivamente contribuye a muchas dimensiones del desarrollo humano, en la medida en que es “*goce, alegría, expresión, creación, espontaneidad. Busca comprender, construir, crear, imaginar, compartir, dialogar, negociar, siendo un espacio que invita a participar, reconociendo al otro como legítimo otro, con el cual se construye en el aprender a vivir juntos*” (Peña y Castro, 2012: 122).

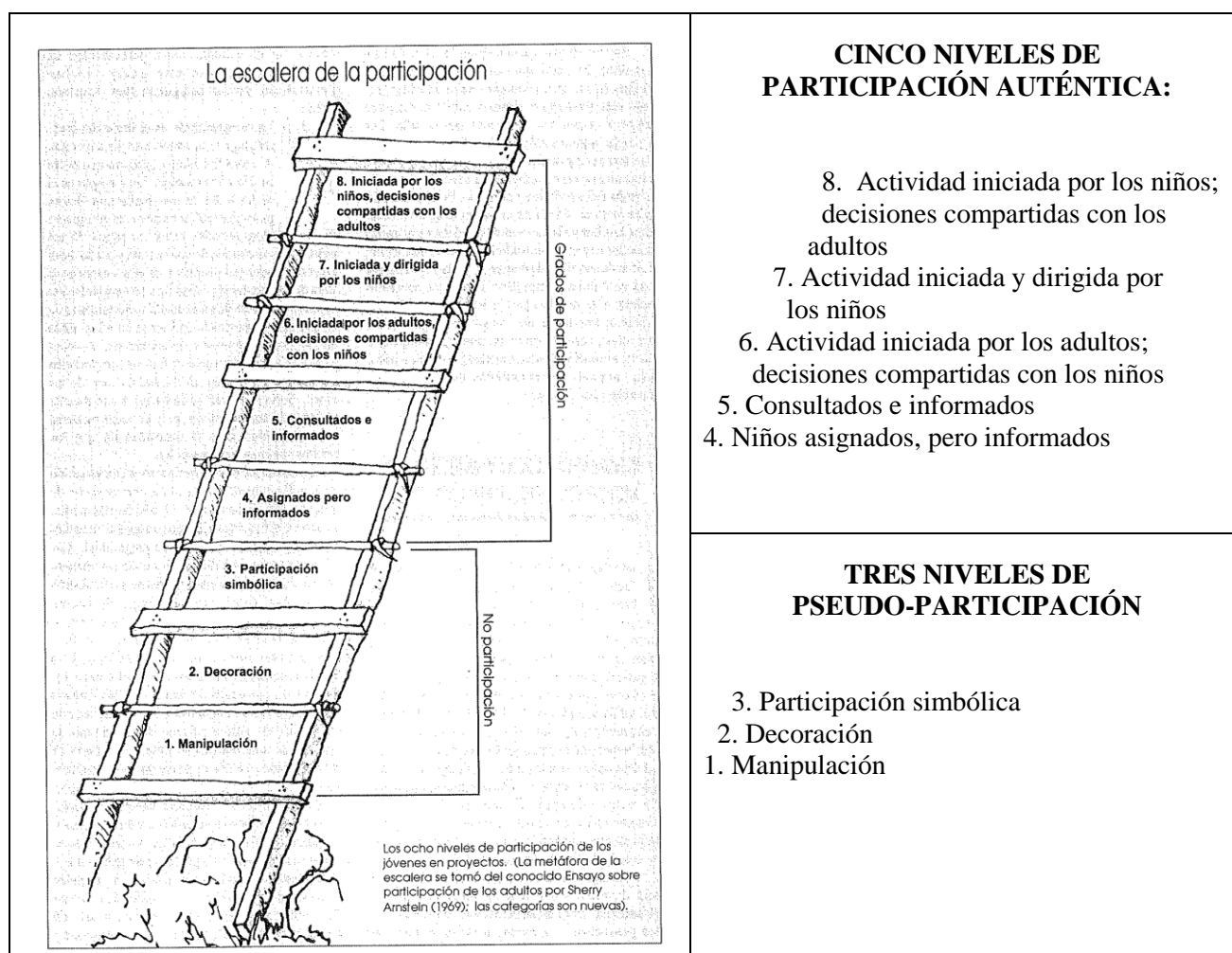
Desde esta perspectiva, el derecho al juego y el derecho a la participación se deben fusionar en la realidad escolar de forma indisoluble. El centro educativo debe brindar oportunidades en ese sentido, desde los tiempos y espacios a su alcance, y ubicar “*el lugar del juego en las prácticas escolares*” (Aizencang, 2005: 73-94). El juego, tan marginal en la educación formal, introduce al niño en un universo de reglas y valores esenciales para la construcción del ciudadano educado.

Algo similar sucede en el caso de la expresión y educación artística en la escuela: no se considera “materia fundamental” del currículo escolar (aunque la teoría de las inteligencias múltiples esté contribuyendo a desvelarlas), por la forma en que canaliza la subjetividad humana, tan escasamente asumida en los sistemas educativos. Sin embargo, es un decisivo motor de integración de aprendizajes, a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. En el contexto escolar, múltiples proyectos pueden generar iniciativas artísticas, basadas en la participación de los estudiantes y portadoras de inagotables aportes:

Los espacios artístico-culturales promueven la creatividad y el desarrollo de lenguajes, textos y símbolos. Al orientarse hacia la construcción de saberes y modelos identitarios, facilitan el surgimiento de formas de ser, de pensar, de relacionarse, de valorizarse a sí mismos y a los otros. En definitiva, promueven la integración y el respeto por lo diverso, a la vez que se tornan fundamentales para la generación de sujetos-ciudadanos (Calcedo y otras, 2008: 28).

Para contribuir a aclarar a qué nos referimos al aludir a la participación práctica y real de la niñez, entre las más divulgadas categorías de análisis, se encuentra la propuesta por Rogert Hart (1993: 8-18), a través de la conocida figura de una escalera¹⁹, cuyo ascenso representa niveles progresivos de empoderamiento y protagonismo de los niños, niñas y adolescentes, según permite apreciar el cuadro que sigue (léase de abajo-arriba).

CUADRO 13: ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ



FUENTE: Hart (1993). *La participación de los niños...o.c.:* 8-18

¹⁹ Roger Hart (1993: 10) señala que agrega nuevas categorías a la idea original de una escalera como metáfora de la participación, tomada de Sherry R. Arnstein (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 35 (4), julio. pp. 216-224

Para este autor, los niños, “*los más fotografiados y los menos escuchados de los miembros de la sociedad*” (Hart, 1993: 9), son involucrados muchas veces como parte de una estrategia para despertar condescendencia o llamar la atención en procesos que no necesariamente los benefician. Como reflejo de una participación infantil que no es tal, este autor señala en la metafórica escalera de la participación, unos primeros peldaños que tan sólo ponen de manifiesto un rol manipulado, decorativo o simbólico. Los niños son convocados a actividades públicas cuyo sentido desconocen, o son consultados sin que se les devuelva el resultado o consecuencias de sus opiniones. Fruto de una u otra situación, su incidencia en un proceso familiar, institucional o social es simbólica o pasa desapercibida.

Los siguientes peldaños de esta metafórica escalera delimitan niveles de real participación, de acuerdo al grado de reflexión, análisis e incidencia de que gocen los niños mientras participan. En este sentido, un evento masivo puede representar una manipulación o una genuina participación, dependiendo de en qué medida los niños han sido informados del propósito de la actividad o han podido influir en su diseño.

Superados los tres primeros niveles de participación falsa o relativa, Hart (1993: 13-18) plantea cinco niveles que de forma alternativa o progresiva pueden caracterizar una real participación, en la medida en que los niños tengan información clara sobre la actividad que se les asigna (nivel 4); hayan sido consultados e informados (nivel 5); participen en acciones iniciadas por los adultos donde compartan decisiones (nivel 6); participen en acciones iniciadas y dirigidas por ellos mismos (nivel 7); o bien participen en acciones iniciadas por ellos mismos, donde compartan decisiones con los adultos (nivel 8).

En las numerosas orientaciones que brinda este autor, agrega ciertos requisitos para que un proyecto pueda considerarse verdaderamente participativo en sus inicios: “*Los niños comprenden las intenciones del proyecto; saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué; tienen un papel significativo (no decorativo) y se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se les explique el proyecto claramente*” (Hart, 1993: 13). En síntesis, el pre-requisito clave reside en que, aunque se trate de niños guiados por adultos, en las actividades que resulten electivas realmente su participación sea libre. Y para el discernimiento de lo que me conviene o deseo hacer, la información oportuna, completa y analizada resulta esencial.

Una vez aceptado y conscientes de su involucramiento, otras circunstancias agregan madurez a su participación, como el hecho fundamental de que se retroalimente a los niños sobre los resultados de una consulta en la que tomaron parte. Las mayores cimas de la participación tienen que ver con el planteamiento y ejecución de proyectos de propia iniciativa de los niños, donde además se sepa dialogar con las opiniones y planteamientos de los adultos. En estos niveles más complejos, la receptividad de los adultos debe ser considerablemente mayor para dar respuesta a cada idea de los niños, de acuerdo a cada edad. Las actividades de juego y exploración facilitan canalizar iniciativas genuinamente infantiles. Para los adolescentes, en cambio, resulta fácil idear proyectos de expresión artística o que aprovechen las TIC.

La reflexión de este autor, comprometido con las iniciativas públicas para la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, brinda indudablemente un gran servicio para el tránsito de una práctica democrática representativa a otra participativa. Hart, como psicólogo ambiental, es consciente además del impacto de la comunicación y del apoyo adulto para activar el potencial creativo del niño, a través de una participación guiada (Rogoff y otros), donde sea posible aprender a participar participando. Hart está convencido de que los niños y adolescentes desean ser útiles, pero que muchos de sus proyectos no cristalizan debido a

la falta de adultos interesados que comprendan los intereses particulares de los jóvenes. Necesitamos personas capaces de responder a los sutiles indicadores de energía y compasión de los adolescentes. Animador es el término que se usa en algunos países para describir el tipo de profesional que sabe cómo dar vida al potencial de las personas jóvenes (Hart, 1993: 18).

Aspectos como la edad o la cultura pueden condicionar los niveles y ritmos de participación de los niños. Lo más importante es brindar oportunidades genuinas y diversas para participar en iniciativas significativas y que agreguen valor a la experiencia vital de niños y adolescentes. Por ello, Hart (1993: 13), reconoce que

tampoco es necesario que los niños participen siempre en los peldaños más altos de la escalera. Distintos niños en oportunidades diversas pueden preferir desempeñarse en diferentes grados de participación o de responsabilidad. El principio importante es el de la opción: se deben diseñar programas que maximicen la oportunidad de que los niños seleccionen su propia participación a su máximo nivel de habilidad.

Junto al modelo de Hart, un esquema complementario es el propuesto por Shier (2001:110; 2010:20-21), quien señala también varios niveles de participación, mediante los cuales los niños pueden ir ejerciendo un control progresivo de su protagonismo, en diálogo con los adultos:

- 1. Se escucha a los niños y niñas.*
- 2. Se apoya a los niños y niñas para que expresen sus opiniones.*
- 3. Se toman en cuenta las opiniones de los niños y las niñas.*
- 4. Los niños y las niñas se involucran en procesos de toma de decisiones.*
- 5. Los niños y las niñas comparten el poder y responsabilidad para la toma de decisiones.*

Fruto de un trabajo profesional que toma en cuenta la importancia de que los niños contribuyan como asesores o consultores infantiles en áreas artísticas, culturales o recreativas (Shier, 2001:109), este modelo aporta metodológicamente tres *llaves* o grados de compromiso para facilitar la participación de la niñez en cada nivel que plantea. Estos tres grados o etapas de compromiso se identifican como “aperturas”, “oportunidades” y “obligaciones”. Mientras que una actitud de apertura refleja una receptividad inicial, la existencia de una oportunidad evidencia que existen las condiciones para que los niños

participen. *“Estas pueden incluir recursos, capacidades, conocimientos o condiciones laborales. Finalmente, se establece una obligación cuando llega a ser una política establecida por la organización o proyecto por la cual todo el personal debe funcionar en este nivel”* (Shier, 2001:110).

Por su parte, Trilla y Novella (2001: 143 y ss.)²⁰, apoyándose en modelos como los expuestos, han contribuido a este análisis mediante una propuesta también muy divulgada, que integra en tan sólo cuatro los tipos o formas de participación de la niñez:

- Participación simple.
- Participación consultiva.
- Participación proyectiva.
- Participación meta-participación.

En línea con lo planteado por los otros autores reseñados, los dos primeros niveles, mediante la presencia física o el ejercicio de la libre opinión, reflejan las formas más sencillas de participación, en actividades generalmente organizadas desde el contexto adulto como parte de la formación, recreación o inclusión de los niños.

La participación proyectiva resulta más compleja, porque consigue que los niños hagan suya una propuesta de acción que, aunque provenga del contexto adulto, facilita una implicación permanente de los niños durante todo el proceso. En este caso, Novella (2008: 85) recuerda que el adulto acompañante del proceso debe contribuir a ajustar las expectativas de los niños a las posibilidades al alcance de todos los implicados, así como a reconocer el esfuerzo que haga posible cada logro. Por último, la meta-participación, desde la cual los propios niños demandan y reflexionan sobre su involucramiento en los asuntos que entienden que les afectan, es la etapa o nivel que requiere cauces y espacios más definidos para disfrutar esta oportunidad.

A pesar de que estas cuatro formas de participación son presentadas también como una escala de creciente complejidad, Trilla y Novella (2001) y Novella (2008) plantean ciertas precauciones, que evitan que se perciban como una receta estándar. A diferencia de Hart (1993), no visualizan de forma negativa o necesariamente inferior las formas más sencillas de participación que definen. Entienden que pueden convivir unas y otras formas en una misma institución o proceso, y que una manera simple de participar puede representar en muchas ocasiones la necesaria puerta de entrada – mediante estímulos bien planificados – a posibilidades más ambiciosas (por ejemplo, asistir a una representación teatral, que luego sea analizada en clase). Por otra parte, también la participación proyectiva y la meta-participación pueden ser presas de la manipulación del entorno adulto.

²⁰ Jaume Trilla y Ana Novella, (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* (26) mayo-agosto, pp. 137-164. Este artículo fue lectura de apoyo para el *practicum* de la asignatura electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, que se describe en el presente trabajo.

En suma, Trilla y Novella (2001) y Novella (2008) entienden que la participación simple, consultiva, proyectiva, así como la meta-participación, son cuatro formas de participar, cualitativamente diferentes, en todo caso complementarias, y pertinentes de acuerdo al contexto y condiciones de los participantes. Lo más importante es que *“la vivencia de participar en una iniciativa que tiene repercusiones en la vida cotidiana supone una gran satisfacción y anima a continuar participando. Los niños y niñas que tienen la oportunidad de participar en iniciativas de estas características aprenden que vale la pena hacer cosas e implicarse en proyectos colectivos”* (Novella, 2008: 85).

Estos autores también han identificado cuatro factores que gradúan la madurez o profundidad de cada forma de participar: el grado de implicación, de información-conciencia, de capacidad de decisión y de compromiso-responsabilidad. Una interpretación de las dimensiones que posibilitan estos factores, para cada tipo de participación, la planteamos en el cuadro que sigue.

**CUADRO 14: FACTORES MODULARES DE LA PARTICIPACIÓN.
GRADOS IDEALES DE DESARROLLO**

Factores Formas de participación	Implicación	Información- conciencia	Capacidad de decisión	Compromiso- responsabilidad
Participación simple	Vinculación emotiva /coyuntural	Conocimiento coyuntural	Autonomía coyuntural	Acción coyuntural
Participación consultiva	Vinculación estratégica	Conocimiento estratégico	Autonomía estratégica	Acción estratégica
Participación proyectiva	Vinculación estructural	Conocimiento estructural	Autonomía estructural	Acción estructural
Meta-participación	Vinculación existencial	Conocimiento existencial	Autonomía Existencial	Acción existencial

FUENTE: Adaptado de Trilla y Novella (2001). *Educación...o.c.:* 152-156

Desde una perspectiva intercultural y autocrítica, Shier (2008: 67-68), advierte que uno de los énfasis sobre la participación de la niñez de las últimas décadas radica en la importancia de que los niños tomen parte en consultas que incidan en la mejora de los servicios o derechos públicos que les afectan. Esto puede hacer necesario que se identifiquen otros modelos en aquellos países donde estos derechos o servicios ciudadanos son muy insuficientes, se hallan poco institucionalizados o no existen en la práctica.

Tal y como hemos planteado en este marco conceptual, la compleja realidad de los niños, niñas y adolescentes de contextos empobrecidos, hace que estos escasamente disfruten de muchos derechos, ante la necesidad de contribuir a la subsistencia familiar. La prevención y mitigación de los riesgos y abusos es un aporte a una vida más digna, en los contextos

donde no existen parámetros prácticos de derechos, en tanto se transforman más lentamente las estructuras sociales.

Por ello, Shier (2008: 80) reivindica una mirada menos estática o ideal a los niveles de participación de la niñez y plantea un modelo alternativo al suyo propio, surgido de su experiencia con la organización no gubernamental CESESMA en el medio rural de Nicaragua. A partir de actividades surgidas como “grupos de interés activos” (cultivos de patio y protección del medio ambiente, danza folclórica, muralismo, radio, teatro, manualidades, red de niñas y mujeres adolescentes), guiadas por niños o adolescentes más expertos, se contribuye al desarrollo de niveles crecientes de conciencia en cada niño y adolescente participante. A partir de una confianza real en su capacidad, este autor plantea antes que nada, cómo las oportunidades de participación de los niños, niñas y adolescentes representan un aporte a su desarrollo personal, que toma un largo tiempo, mediante el cual *“los y las participantes desarrollan niveles impresionantes de confianza, conocimiento, competencia, capacidad organizativa y comunicativa: en resumen, empoderamiento* (Shier, 2008: 77).

A partir de su involucramiento en acciones de recreación y educación, paralelas a su escolarización y a su aporte familiar, los niños van cobrando una perspectiva ampliada de la realidad de la que forman parte, y a cuya mejora se espera que contribuyan. La capacitación de los niños-guía en roles de “promotores” fortalece el liderazgo generacional del proceso participativo y los prepara para que incidan en acciones comunitarias de más largo alcance, apoyados en el tejido institucional y asociativo de la comunidad. Desde la reflexión meta-cognitiva del educador, *“el rol de acompañamiento del adulto debe ser sensible y competente para ofrecer un apoyo apropiado y así poder alentar su autonomía y disminuir la dependencia en los facilitadores adultos”* (Shier, 2008: 79). Por otra parte, las evaluaciones de proyectos tan involucrados con la vida de la comunidad como el reseñado, revelan que ha contribuido *“a cambiar actitudes adulto-céntricas: respetar los derechos de la niñez y la adolescencia no es visto como una amenaza al orden establecido, sino como algo que trae beneficios reales a toda la comunidad”* (Shier, 2008: 80).

Para que la participación sea asumida como una oportunidad formativa para los niños y no como un aporte extra (Novella, 2012: 382), en la actualidad se pretende garantizar este derecho mediante la institucionalización de los espacios participativos. Casas y otros (2008: 402-439) identifican diversos ámbitos sociales con especial potencialidad para acoger y promover la participación de la niñez: a) familiar, b) escolar, c) del tiempo libre organizado, d) de la vida local comunitaria, e) de los servicios públicos y procedimientos administrativos. Reconocido este derecho, en cualquiera de estos espacios, lo importante es que las experiencias de participación de la niñez permitan integrar estas características, adaptadas a la idiosincrasia infantil y a sus intereses (Trilla y Novella, 2001: 160-163):

- ✓ *Han de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana, porque son conocidos y se pueden transformar perceptiblemente.*
- ✓ *Han de explicitar las intenciones y el proceso de la participación.*
- ✓ *Han de ser espacios genuinos y reales de participación infantil*

Escuelas y municipios son dos ámbitos donde ha prosperado una gran parte de las iniciativas de inclusión de la niñez en procesos participativos. Ambos territorios son parte de la experiencia inmediata de la niñez, donde puede madurar su vocación social.

El municipio – o el distrito municipal en el caso de las grandes ciudades – representa en la democracia representativa la experiencia de poder público más cercana a la vida cotidiana del ciudadano. Por ello es un terreno fértil para propiciar una incidencia del ciudadano – de cualquier edad – en los asuntos que le afectan, como pone de manifiesto la oportunidad de los presupuestos participativos, regulados en diversos países, como en la República Dominicana. Ruiz (2009 y 2013) y Valderrama (2012) han sistematizado, en el caso de España, los aportes socio-educativos, identitarios y reivindicativos de la implicación de la niñez en los presupuestos participativos en la ciudad de Sevilla en el período 2004-2007.

Tonucci (1998, 2006, 2009), así como Trilla y Novella (2011), entre otros, han asumido la perspectiva pionera de una ciudad educadora, documentando las experiencias que, sobre todo, tras la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño, favorecieron la proliferación de los consejos municipales de infancia. Estos autores han ilustrado además cómo la visión práctica de los niños resulta muy útil para humanizar y personalizar espacios de la ciudad “devorados” por el tránsito vehicular o afectados por la desarticulación de las normativas públicas de uso. Casas y otros (2008: 391) documentan, con diversas denominaciones, la existencia de numerosos consejos de infancia en decenas de municipios de España y del resto de Europa, integrados en proyectos como la *Ciudad de los Niños* (Tonucci), *Growing up in cities* (UNESCO) o *Ciudades Amigas de la Infancia* (UNICEF).

En este último marco, Shameem (2001) reivindica el derecho de la infancia al espacio, garantizando su provisión, protección y participación en una ciudad que sea justa, sana, cuidada, culta y segura (articulando dimensiones jurídicas, éticas, ambientales, educativas...). La cooperación y la identidad se aúnan para promover “una niñez culta y consciente en una ciudad vibrante de cultura” (Shameem, 2001: 44-51).

La *Ciudad de los Niños*, propuesta por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, se articula en torno a dos componentes del desarrollo de la niñez estrechamente articulados, la participación y la autonomía. Una ciudad segura y con espacios accesibles promueve la autonomía de los niños, la cual contribuye a su vez a experiencias más auténticas de participación. Tonucci (2006: 63-64) plantea dos formas en las que los niños pueden intervenir en el gobierno local, el “Consejo de los niños” y la “planificación compartida”.

En relación al citado Consejo, el portal del proyecto “La ciudad de los niños”²¹ explica que supera el modelo de juego de roles, extendido en diversos países, en el cual los chicos y chicas ensayan prácticas de gestión de gobierno como parte de su educación social y cívica, y a lo más idean proyectos. Más bien, el Consejo que propone este proyecto es un auténtico

²¹ http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/attivita/consiglio_duetip.htm Consultado el 10-12-2014

órgano de carácter consultivo, que “da consejos” a los adultos que rigen la ciudad, en temas reales y relevantes para la niñez.

El portal del proyecto también permite consultar el *Documento de Passignano* (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione/CNR, 2005), el cual establece los criterios de organización del Consejo de los niños, para garantizar que sus aportes sean vinculantes para el municipio. Este documento pauta que la finalidad del Consejo es intencionalmente política, para favorecer la incidencia en los cambios que precisa la ciudad, y no de aprendizaje o sensibilización. El único adulto que participa en las deliberaciones de estos consejos infantiles (salvo los que son invitados o los miembros del gobierno municipal), es un animador que los coordina, con la función de “*poner a los niños en condición de expresar sus ideas y estimular a los administradores a escuchar las ideas de los niños y a tenerlas en cuenta*” (Istituto..., 2005, o.c.).

Por otra parte, en el mismo marco del proyecto “La ciudad de los niños”, la “planificación compartida” representa un trabajo más técnico y aplicado de participación, ya que mediante ella

un grupo de niños trabaja con un técnico (por ejemplo un arquitecto) para proyectar una obra que dispone de un mandato expreso de la administración de la ciudad. El técnico no enseña a los niños a planificar sino que intenta hacer viables sus ideas y propuestas innovadoras y creativas, y el gobernante puede asegurar la realización de la obra gracias a las garantías que su técnico le ofrece (Tonucci, 2006: 64).

En el caso del sistema educativo, la participación de los estudiantes, además de una opción metodológica basada en las necesidades del desarrollo evolutivo de la niñez, representa una apuesta lógica para vivenciar de forma práctica los valores democráticos que la escuela pretende promover. Los órganos de cogestión escolar, partiendo de la representatividad en el aula hasta la elección de delegados de todo el centro, están convirtiéndose en una práctica habitual en los sistemas educativos de muchos países. De hecho, para Trilla (2011:1) “*la participación es condición necesaria para superar la contradicción entre calidad y equidad*” en la educación.

En la introducción al proyecto educativo *El libro de nuestra escuela* (P.A.U. Education, 2005: 5) Roger Hart plantea algunos aspectos de la vida del centro educativo que pueden favorecer que este modele la responsabilidad democrática de los niños como parte de una sociedad:

- *La naturaleza de las relaciones de los profesores con los niños, incluyendo el modo en que se establecen las reglas y se administra la disciplina.*
- *El alcance de la toma de decisiones por parte de los niños permitida por el currículo y los estímulos a la colaboración con otros.*
- *El alcance de la implicación de los niños en el gobierno de la escuela.*

- *El alcance de la relación del currículo con la vida cotidiana de los niños y de su comunidad.*
- *La relación de las estructuras democráticas de la escuela con las estructuras democráticas de la comunidad circundante.*
- *El contenido del currículo.*

Para este proyecto educativo, la participación de los estudiantes, además de llevarse a cabo desde los órganos del gobierno escolar, también debe impregnar la vida cotidiana del centro, a través de la incidencia de los niños en el diseño de los espacios y de las actividades (P.A.U. Education, 2005: 10-11). Para ello, la práctica de enseñanza-aprendizaje debe propiciar estas oportunidades participativas. En este sentido, Hart (P.A.U. Education, 2005: 5) advierte de la rigidez de los currículos nacionales, muchas veces situados al margen de la vida real, y por tanto carentes de legitimidad para orientar el desarrollo humano de los estudiantes. Para ilustrar su inquietud, el autor plantea un ejemplo coherente con la experiencia de acompañamiento que describe nuestro trabajo:

Es importante que las personas que se dirijan a una escuela con una propuesta de colaboración, por ejemplo, en investigación medioambiental de la comunidad, aseguren a los profesores que la educación medioambiental no es un tema nuevo o independiente, sino un centro de interés que puede integrarse en cada una de las asignaturas. Esto es posible, porque la educación medioambiental no constituye una nueva área de contenidos en el currículo (P.A.U. Education, 2005: 5)

El encuentro del currículo y la vocación social de la participación, desde la plataforma del trabajo por proyectos, lo representa el aprendizaje-servicio, propuesta pedagógica relativamente reciente que aprovecha intensamente el aporte transformador de la participación al desarrollo humano. Para el *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*, esta propuesta “*combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objeto de mejorarlo*” (c.p. Novella, 2008: 88).

Un caso relevante de inserción institucional del aprendizaje-servicio en un sistema educativo lo representa la experiencia de Argentina, a través del Programa Nacional de Educación Solidaria. Desde el año 2000 este programa ha contado con el estímulo de los Premios Presidenciales “Escuelas Solidarias” y “Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior”, identificando miles de experiencias pedagógicas de gran valor, entre ellas, de aprendizaje-servicio. Desarrollado desde el Nivel Inicial (Escuela Infantil) hasta la educación universitaria, para este programa argentino

las prácticas de aprendizaje-servicio se caracterizan por el protagonismo de los estudiantes y el planeamiento, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención comunitaria con intencionalidad solidaria, orientado a colaborar

eficazmente con la propia población destinataria – o más bien co-protagonista – del proyecto en la solución de problemáticas comunitarias concretas (González, 2009: 5).

Y como si respondiera a la inquietud sobre la necesidad de una apertura curricular, que hemos recogido de Hart líneas atrás, este programa resalta: *“los proyectos de aprendizaje-servicio se distinguen especialmente por la vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos de aprendizaje y/o investigación incluidos en el currículo”* (González, 2009: 5).

Así pues, desde el ámbito de la intervención socio-educativa, el aprendizaje-servicio asume un enfoque de compromiso social netamente educativo, que pretende ir más allá del mero activismo y no se confunde tampoco con cualquier forma de voluntariado. Igualmente, toma distancia de prácticas académicas que puedan correr el riesgo de convertirse en un “safari” sociológico, así como de formas de patrocinio o apoyo, más típicas de la responsabilidad social empresarial. En este sentido, Martínez (2013: 102) retoma los cuadrantes del aprendizaje y el servicio ideados en la Universidad de Stanford (Service-Learning 2000 Center, 1996), que muestran en un eje vertical la mayor o menor pertinencia de un apoyo solidario a la comunidad, y en un eje horizontal el menor o mayor aporte del aprendizaje sistemático o disciplinar a ese servicio que se desarrolla.

Los escenarios mencionados de prácticas de estudiantes, guiados por la solidaridad y la buena voluntad, coinciden muchas veces en la ausencia de propósitos definidos o eficaces, salvo contribuir, en general, a desarrollar la sensibilidad social del participante. El aprendizaje-servicio, en cambio, aúna solidaridad y aprendizaje porque define propósitos concretos, ligados a una experiencia educativa y por eso representa una experiencia de participación auténtica.

En el caso de la articulación de los distintos niveles del sistema educativo entre sí, la concepción pedagógica del acompañamiento y apoyo desde la educación superior a los centros educativos pre-universitarios nos brinda una orientación sobre la forma de relacionarnos agentes externos con los miembros de una comunidad educativa determinada, en la visión de aprender con otros, en ciclos recíprocos de aprendizaje-servicio.

Por ello, Donoso y Montoro (2014) destacan que el aprendizaje-servicio representa una buena práctica ético-cívica de mediación, fortalecedora de una inclusión social, que entendemos de doble vía. Por una parte, estudiantes universitarios que acceden a realidades socioculturales distantes de su experiencia vital y académica. Por otra parte, actores de comunidades desfavorecidas que fortalecen el ejercicio de sus derechos, mediante proyectos que canalizan la responsabilidad social universitaria y ponen a prueba las competencias emprendedoras de los jóvenes que se preparan para el ejercicio de una profesión.

3.3. DERECHO A LA EDUCACIÓN: PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Todas las acciones de promoción del desarrollo humano, desde la perspectiva de los derechos, deben dirigirse a impulsar la realización de uno o más de los derechos humanos. En nuestro caso, la opción de investigación-acción que asumimos nos llevó a promover el derecho a la educación, tal y como se concreta a través de las prácticas de la gestión escolar y curricular.

Por ello, más que partir de definiciones ideales sobre las características de una gestión educativa de calidad, nos parece oportuno reseñar diversas propuestas que revelen lo que están haciendo a tal fin diversas comunidades educativas, y cómo la participación de la niñez que hemos caracterizado, se nutre y retroalimenta, a su vez, en un modelo pedagógico que crea en ella. Al menos tres aproximaciones teóricas y experienciales – entre otras posibles y legítimas – convocan nuestro interés en esta línea:

- El modelo de Escuelas Amigas de la Niñez (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009), ofrecido como manual por el UNICEF, dentro de su empeño de contextualización a cada realidad de los nuevos estándares formulados en la Convención sobre los Derechos del Niño.
- El modelo de Escuelas Inclusivas, planteado por Booth y Ainscow (2015) como construcción colectiva, a partir de los indicadores de mejora del *Índice de inclusión*.
- El modelo de Escuelas Efectivas, interpretado provocadoramente desde la realidad de los contextos en situación de pobreza por Bellei y otros (2004).

El punto común entre estas propuestas, que conectan con la renovación pedagógica iniciada un siglo atrás por las Escuelas Nuevas, es el reconocimiento del papel central del estudiante como sujeto que aprende. Este reconocimiento es compatible sin embargo con el protagonismo de los docentes y de las familias, como garantes de los derechos de la niñez y de la adolescencia. En relación a los propósitos de este marco conceptual, más que pretender una descripción exhaustiva de cada modelo, nos centraremos en algunas de las características más significativas para el desarrollo integral de la niñez que introducen las Escuelas Amigas de la Infancia, destacando aspectos complementarios en los otros dos enfoques seleccionados.

Previo a aproximarnos a las características de estos modelos, es importante contextualizar algunas de las inquietudes educativas globales que los hacen muy pertinentes. La escuela, su sentido, su función, incluyendo el rol del docente, son objeto de un fuerte cuestionamiento desde hace décadas, en la misma medida en que crece el convencimiento acerca de la contribución de la Educación al desarrollo humano.

Antes que nada, una escuela distante de los intereses de los niños, niñas y adolescentes refleja las debilidades de una gestión educativa, cuyos actores no siempre la perciben críticamente desde las responsabilidades que les son propias, como personal directivo, docente o de apoyo. Dado que estos actores optaron y se prepararon profesionalmente para trabajar con niños y adolescentes, posiblemente pueden pensar que sus prácticas sean razonables y pertinentes. Así, muchos educadores suelen atribuir los pobres resultados escolares y avances educativos a la indolencia o incapacidad familiar, del entorno social o del propio estudiante, sin auto-analizar su cuota de responsabilidad profesional.

Sin embargo, como nos recuerda Boggino, *“la enseñanza se correlaciona positivamente con el aprendizaje a la vez que puede dificultarlo u obturarlo”* (2006: 9). Desde este punto de vista es cuestionable plantear como bueno y válido el enunciado “enseñanza-aprendizaje”, ya que lo primero no necesariamente provoca lo segundo.

Eva Dreikurs, en el prólogo a la reimpresión de una de las obras de su padre, Rudolf Dreikurs (1998: vii), nos interpela con esta honda pregunta, que recoge un sentir extendido: *“¿Qué pueden hacer los profesores para ayudar a los niños a aprender, a disfrutar la escuela y a ser buenos ciudadanos?”*²² En este tenor, Rudolf Dreikurs (1998: 3) plantea que *“el desarrollo del potencial del niño depende de la habilidad del docente para percibir sus posibilidades, estimularlo a aprender, y así hacer del potencial latente del niño una realidad”*. Para este psicoterapeuta y educador de la mitad del siglo XX – cuyos aportes ya abordamos con más detalle en otro apartado de este marco conceptual –, el sistema educativo de su tiempo le hizo entender una realidad que aún nos conmueve en la segunda década del siglo XXI:

Debería hacernos reflexionar ver cuánto aprenden los niños antes de ir a la escuela y los pequeños progresos que realizan después de eso. Las habilidades artísticas y la creatividad de los niños pequeños son obvias, pero frecuentemente muy poco permanece mientras crecen y se fijan metas más altas y se vuelven más críticos de su desempeño. Necesitamos un nuevo concepto de los niños que tome en cuenta el tremendo poder, planificación y persistencia con el que llegan a ser capaces de manipular su medio ambiente (Dreikurs, 1998: 3).

La preocupación no es nueva, ni la denuncia de la necesidad de empezar a caminar en otra dirección. La búsqueda de nuevos horizontes humanizadores para la educación ha permitido llegar a visualizar el desempeño de los educadores en los términos en que hace varias décadas anticipara – de modo profético, diríamos – el informe de la UNESCO *Aprender a ser*:

Está claro que los enseñantes tienen cada vez menos como tarea única el inculcar conocimientos, y cada vez más el papel de despertar el pensamiento. El enseñante, al lado de sus tareas tradicionales, está llamado a convertirse cada día más en un consejero, un interlocutor; más bien la persona que ayuda a

²² Todas las citas de Eva y Rudolf Dreikurs han sido traducidas del inglés por el autor.

buscar en común los argumentos contradictorios, que la que posee las verdades prefabricadas; deberá dedicar más tiempo y energías a las actividades productivas y creadoras: interacción, discusión, animación, comprensión y estímulo (Faure, 1973:142, el subrayado es nuestro).

La educación, uno de los sub-sistemas sociales que integran el cálculo del Índice de Desarrollo Humano (IDH), cifra su importancia en las posibilidades que brinda, en cada sociedad, para la internalización de las competencias elementales para la vida humana, así como en la apertura a referentes inagotables de conocimiento. Esto es lo que hoy día denominamos la capacidad de aprender a aprender. Treinta años después del reto que lanzara Faure, Bisquerra (2003) redimensiona una educación integral desde la crítica a la educación reproductiva, al reivindicar la importancia creciente del apoyo emocional que todo estudiante requiere de su docente – como acompañante cualificado de su desarrollo madurativo –, y que la obsesión academicista ha solapado en el sistema educativo:

En el siglo XXI probablemente se pase del rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia, a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional (...) Concentrarse exclusivamente en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa del sistema educativo. Para muchas personas, el desarrollo de las competencias emocionales puede ser más necesario que saber resolver ecuaciones de segundo grado (Bisquerra, 2003: 26).

Los procesos educativos auténticos impulsan a cada persona y a cada sociedad hacia fronteras insospechadas, a nivel instrumental, cognitivo y emocional, que les devuelven una imagen diferente de sí mismos y de sus posibilidades de crear y convivir. La educación de calidad protege de las dificultades del medio, a la vez que potencia e impulsa los estímulos y apoyos que brindan al estudiante su entorno familiar y social. Como señalan Esteban, Nadal y Vila (2010: 90)

a través de la participación en prácticas educativas los miembros de una determinada comunidad aprenden a ver e interpretar el mundo, así como su posición en él. ‘Encontrar nuestro camino en nuestra cultura’, dice Jerome Bruner (1997). La educación, mediante el uso de narrativas, abre espacios posibles para pensar la realidad de nuevas maneras y permite que los aprendices den sentido a la realidad, comprendan el mundo y se comprendan a sí mismos. Desde una perspectiva sociocultural, cultura, comunidad, aprendizaje e identidad van de la mano. Construimos nuestra identidad, interpretamos el mundo y nos implicamos en él a través de la participación en las prácticas de una comunidad.

Los aportes de la psicología evolutiva y de teorías como la de las inteligencias múltiples, al brindarnos pistas sobre cómo aprenden los niños y adolescentes, retan a las escuelas a que cumplan con su papel de promotoras del desarrollo humano. En especial, el abordaje del currículum prescrito debe asumirse de forma más interdisciplinar, y contar con el personal

docente con mayor nivel de especialidad en cada área y nivel educativo. Tomando en consideración uno de los referentes de actualidad del desarrollo evolutivo del niño, Saavedra (2001:145) nos recuerda que *“la educación basada en el cerebro involucra dos mandatos importantes: a) El diseñar experiencias enriquecedoras y apropiadas, parecidas a la vida real de los aprendedores; b) Asegurar que los estudiantes procesen la experiencia de tal manera que aumente la posibilidad de extraer significado”*.

Pero ¿se encuentran las escuelas a la altura de este reto socio-educativo?

Si se tiene en cuenta la calidad de los aprendizajes escolares que evidencian las evaluaciones nacionales e internacionales, podemos concluir que la relación costo/efectividad es muy baja en muchos sistemas educativos. Como en otras áreas del desarrollo humano, los clientes de servicios privados presentan ventaja: la alerta acerca de la inequidad instalada en el corazón de los sistemas educativos tiene indicadores concretos.

Para empezar, en muchos países el acceso a una educación de calidad implica aún una alta inversión para las familias, sobre todo en los numerosos casos en que la oferta de educación pública muestra un rendimiento tan deficitario que no garantiza aprendizajes básicos. En el caso de la educación privada, al pago de una matrícula y una mensualidad costosas se le suma el costo de los libros de texto y de los útiles escolares, junto a otros complementos necesarios (contribuciones para actividades co-curriculares, etc.). La adquisición cada año de los libros y demás equipamientos escolares se convierte en una barrera para que miles de niños y niñas puedan acceder a una educación de la mejor calidad, sobre todo en el caso de las familias que tienen varios hijos en edad escolar, factor que multiplica los gastos. De hecho, la solicitud a los padres de sustitución anual de los textos escolares hace pensar en una relación más mercantil que formativa (cabe recordar aquí el caso similar del acceso costoso a los medicamentos para atender necesidades de salud).

Frente a esta realidad, la provisión de textos y materiales en las escuelas públicas, junto con la alimentación gratuita, representa un apoyo importante para las familias pobres, aunque no siempre se garantice la efectividad del derecho a la educación, en la medida en que los resultados de aprendizaje sean deficitarios, requiriéndose otros insumos que agreguen valor a la experiencia educativa.

Dado que las escuelas representan los espacios socialmente determinados para propiciar el aprendizaje formalmente prescrito en el currículum educativo pre-universitario, conocer mejor la forma en que las escuelas pueden promover los aprendizajes debe convertirse en una meta de todo sistema educativo. Según plantea el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la educación debe *“desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades y (...) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre”*. Esto sólo es posible cuando se construye una educación centrada en satisfacer las necesidades de la niñez, usuario primordial del servicio escolar.

Tanto el desempeño del docente, como la provisión de estímulos materiales apropiados a cada edad y/o nivel educativo, deben propiciar e insistir, de forma permanente, en la experimentación práctica, la confrontación de ideas y argumentos, así como la tolerancia a la posible frustración que implica el riesgo de aprender. Esto implica entender el currículum como un andamiaje (en el sentido vigostkiano), que aúpa al aprendiz a nuevas metas, más que como un cómodo muro desde el cual defenderse de ideas originales, mediante la reproducción de los conceptos, destrezas y valores socialmente predominantes.

Desde el primer escenario, el currículum como trampolín o andamiaje, los centros educativos pueden albergar, sin perder su esencia transmisora, numerosas situaciones de aprendizaje impredecibles, semillas de talentos humanos auténticos y diversos. Bajo el segundo escenario, el currículum como cerca inmovilista, el “jardín” de los resultados escolares languidece, inmerso en su auto-reproducción. Si se nos permite la crudeza, en ese caso, los centros educativos se convierten en cementerios de la creatividad humana: cada año escolar, las rutinas son exactamente iguales, escenificadas en un ritual casi sin variación alguna. Los llamados aprendizajes se “emiten” o demuestran para certificar o registrar el pase de grado escolar.

Un indicador visible del alejamiento de los centros educativos de la vida de la que forman parte, lo constituyen las mochilas promedio de sus estudiantes, progresivamente más cargadas. “¿Dónde está la educación?”, puede pensar el inconsciente del estudiante, y posiblemente se auto-responde: “en los libros y en los cuadernos de apuntes de cada materia”. Esta carga (física y simbólica) suele ser común a centros públicos y privados.

Según lo expuesto, la evaluación del logro escolar debiera ponderar mucho más qué entendemos por auténtico aprendizaje. De un lado, una práctica transmisora de un saber vertical, vinculado esencialmente a lo expositivo, que convierte al estudiante en mero receptor pasivo (en la mejor tradición “bancaria”, al decir de Freire), sea cual sea el soporte (del pizarrón al *power point*). Del otro lado, un aprendizaje mayormente experiencial y compartido que involucra una real actividad y participación del estudiante, a través de la manipulación y reconstrucción de los saberes, mediante diversas mediaciones, escenarios y soportes. Los interrogantes abiertos por un paradigma reproductivo reflejan así las contradicciones de la propia realidad para la que pretendemos formar.

Si hacemos un balance a la espontaneidad con la que acontecen numerosos aprendizajes de los primeros años de la vida, observamos que estos se van contrarrestando por la distancia motivacional de la que, de forma creciente, se revisten los aprendizajes formalizados en el sistema educativo, mientras el sujeto madura. Por ello, ha sido necesario reivindicar, ¡paradójicamente!, que el aprendizaje sea significativo.

Pero en el sistema educativo *“la actividad del alumno es base fundamental para el aprendizaje. La acción del docente es establecer esquemas básicos sobre los cuales los alumnos exploran, observan y reconstruyen los conocimientos. La información se va articulando con las propias acciones cognitivas de los sujetos”* (Bixio, 2005: 20). Al igual que el juego es el reino del niño, en el cual los adultos, a lo más, podemos modelar algunas

provocaciones para que el niño le dé su ritmo y forma, así pudiéramos proceder para motivar el trabajo autónomo del estudiante en las tareas formales de aprendizaje en la escuela.

En una escuela donde tenga un rol preponderante la actividad espontánea, guiada y/o acompañada del niño, y donde esta garantice aprendizajes reales, *“el secreto consiste en la preparación de ambientes adecuados que corresponden tanto a las necesidades auténticas de desarrollo de los niños en sus diferentes etapas, como a los elementos importantes de la cultura que los rodea”* (Wild y Wild, 2002: 19).

Los marcos mundiales de desarrollo de la niñez orientan en la dirección de una educación mucho más integral y adaptada a las características e intereses de los niños, donde lo académico y lo no académico adquieren una misma dimensión educativa.

La Declaración de las Naciones Unidas conocida como *Un mundo apropiado para los niños* (que ya analizamos en este trabajo) nos plantea, como parte de su Meta general 1, que la “promoción de una vida sana”, se refiere, entre otros aspectos, a la *“la salud física, mental y emocional de los niños, incluidos los adolescentes, por medio del juego, los deportes, actividades de esparcimiento y la expresión artística y cultural”* (Naciones Unidas, 2002: 13, estrategia 19). De esta forma, promovemos personalidades integrales a través de actividades que vinculan a la escuela con su comunidad, y exigen a ambas condiciones para el despliegue de estos medios.

El mismo documento, al abordar su Meta general 2, sobre el “acceso a una educación de calidad”, plantea diversos aspectos que hoy día empiezan a ser consustanciales a los marcos de política pública educativa, nacionales y regionales, al apelar a la motivación y cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa:

7. Crear, en colaboración con los niños, entornos favorables al aprendizaje en que se sientan seguros, estén protegidos de los malos tratos y la discriminación y se les estimule a aprender (...)

14. Mejorar la posición social y la capacitación de los maestros, incluidos los educadores de niños pequeños, y estimular su entusiasmo y profesionalidad, velando porque reciban una remuneración adecuada y porque se les brinden oportunidades e incentivos para su perfeccionamiento.

15. Establecer a nivel de las escuelas, la comunidad y el país, sistemas responsables y participativos de administración y gestión de la enseñanza que respondan a las necesidades de los niños (...)

17. Proporcionar instalaciones y oportunidades de acceso a actividades deportivas y de recreación en las escuelas y comunidades (Naciones Unidas, 2002: 15-16, el subrayado es nuestro).

Aunque los contenidos y experiencias vinculadas a los aprendizajes escolares no pueden concebirse al margen del desarrollo integral de cada niño o adolescente, frecuentemente los

logros académicos se convierten en un fin en sí mismo, separado de las motivaciones internas de los estudiantes.

La calidad educativa implica, por tanto, que se cumpla con el programa de aprendizajes mínimo, curricularmente establecido, así como que se brinden oportunidades a los estudiantes para superar este techo básico, para que realmente puedan construir conocimientos que les agreguen valor a sí mismos y a su contexto. En el espíritu de la Convención de los Derechos del Niño, la calidad educativa empieza por ello a hacerse patenter cuando las escuelas toman en cuenta *“las circunstancias y necesidades diferentes de los distintos niños y niñas, y aprovechan el acervo que (...) aportan de sus hogares y comunidades, compensando además las carencias que les afectan en el hogar o la comunidad”* (UNICEF, 2008: 20).

Escuelas amigas de la infancia

La necesidad de construir prácticas educativas que promuevan un desarrollo humano integral ha llevado al UNICEF, desde una perspectiva de Derecho, a plantear el modelo de “Escuelas amigas de la infancia”, en el marco de un movimiento mundial para visibilizar a la niñez en los espacios sociales y de servicios públicos.

La denominación de este modelo de gestión educativa nos hace pensar, en primer lugar, si es que las escuelas pueden llegar a ser “enemigas” de la niñez; es decir, si determinadas culturas escolares pueden amenazar gravemente el desarrollo integral de la niñez. Numerosas evidencias contribuyen a que esto no nos resulte tan difícil de imaginar: como ya hemos analizado, una práctica educativa aburrida, desmotivadora, y con limitaciones para la experiencia lúdica y la actividad física, es un freno importante para dicho desarrollo. Este es el drama de una gran parte de los sistemas educativos, aun cuando, al menos, se pueda llegar a convivir respetuosamente dentro de una escuela. Frente a esta realidad, para el UNICEF (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009:18),

el objetivo de un modelo de escuelas amigas de la infancia es aumentar progresivamente las normas de calidad de las escuelas y de los sistemas educativos, abordando todos los elementos que influyen en el bienestar y los derechos de niño como educando y como principal beneficiario de la enseñanza, al mismo tiempo que se mejoran otras funciones escolares en el proceso (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009:18).

Hacer del estudiante el centro del proceso de aprendizaje requiere considerar de forma integral sus características personales, su identidad y los aspectos del entorno familiar y comunitario que pueden promover o limitar su pleno desarrollo. Desde esta perspectiva se reafirma el centro educativo como un modelo a escala del desarrollo humano, ya que

“cumplir los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relacionados con la educación no solamente exige la matriculación de todos los niños y niñas en la

escuela, sino también asegurar que todas las escuelas trabajan en favor del interés superior de los niños que tienen a su cargo. Esto significa que las escuelas sean seguras y protectoras, que tengan un personal adecuado con maestros capacitados, que estén equipadas con los recursos adecuados y que en ellas se den las condiciones adecuadas para el aprendizaje” (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009:8).

Las escuelas amigas de la infancia visualizan los insumos que aportan a la vida del niño como una “solución combinada” entre diversos factores, que requiere incidir gradualmente sobre todos ellos a la vez. Para ello, se interesan en auto-evaluar hasta qué punto su práctica colaborativa agrega valor, en cantidad y calidad, al logro de estos estándares (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009: 19-20):

1. Niños y niñas preparados para comenzar y continuar en la escuela;
2. Niños y niñas recibidos en las escuelas por maestros preparados para resolver sus necesidades y defender sus derechos;
3. Salud y bienestar general de los estudiantes como parte integral de la promoción del aprendizaje;
4. Escuelas seguras como lugares para aprender, en un entorno general que atiende las cuestiones de género y propicia el aprendizaje;
5. Escuelas y maestros que respetan los derechos del niño y actúan siguiendo su interés superior;
6. Escuelas y maestros que utilizan métodos pedagógicos centrados en el niño, como una buena práctica y una metodología generalizada;
7. Participación del niño como práctica corriente en las relaciones mutuas en el aula, así como en la operación y gestión más amplias de la escuela;
8. Aulas estimulantes que apoyen un aprendizaje activo para todos;
9. Disponibilidad de instalaciones, servicios y suministros adecuados y ecológicamente sostenibles, que apoyan las necesidades de la personalidad integral de todos y cada uno de los niños;
10. Uso de métodos pedagógicos que cuestionan y evitan la discriminación por razones de género, de origen étnico o de origen social.

Un primer aspecto clave de este modelo en el que nos detendremos, se refiere a que la escuela sea segura y funcional. La mejora de este estándar ha llevado a otorgar una notable importancia a un diseño más exigente y complejo de los espacios escolares, a fin de garantizar seguridad y oportunidades educativas a sus estudiantes. Esta dimensión de la organización escolar vincula el diseño arquitectónico con la filosofía o sentido de la educación, otorgando una importancia equilibrada a la estimulación en el espacio del aula, así como en los espacios al aire libre del centro educativo.

El movimiento de las Escuelas Nuevas brindó desde el siglo XIX hasta nuestros días numerosos modelos prácticos que promueven la estimulación del niño en aulas enriquecidas y en patios escolares que evocan el contexto de la naturaleza (Lahoz, 1991;

Wild y Wild, 2002; Jiménez, 2009). A pesar de su influencia, la extensión de estos modelos chocó con la racionalidad de los sistemas educativos masivos, donde el edificio (espacio, ambiente...) escolar se tornó aburrido, atomizado, artificial y descontextualizado de la vida.

Aunque pueda parecer obvio, al ser la educación un servicio dirigido a personas menores de edad, en numerosos contextos de países en desarrollo, la seguridad del espacio escolar representa una realidad que requiere atención prioritaria, ante la falta de estándares actualizados o ante la necesidad de más atención de la administración pública (tal ha sido el caso del acompañamiento que narra este trabajo).

En este ámbito, la participación comunitaria, incluyendo la de los estudiantes del centro educativo, resulta decisiva para identificar elementos estructurales o de apoyo de los edificios escolares que puedan representar peligro o que deban ser mejorados. Incluso, una evaluación participativa puede contribuir a ponderar acciones remediales que puedan ser asumidas desde el propio centro, mientras se reivindica una acción pública.

Por supuesto, la evaluación de amenazas ambientales, como diversas formas de contaminación, la prevención de riesgo sísmico o la mitigación de desastres como inundaciones o huracanes, contribuye a reducir la vulnerabilidad de una comunidad educativa y una práctica educativa centrada en los procesos de aprendizaje. En este sentido, la relación entre amenazas ambientales y la calidad del aprendizaje es inmediata. Un entorno ruidoso, en barrios muy poblados, o un patio escolar con basura o socavones, afectan indudablemente la necesaria concentración para el aprendizaje.

Algunas prácticas no adecuadas a la realidad escolar también pueden representar riesgos evitables. Por ejemplo, la práctica de disciplinas deportivas que impliquen lanzar pelotas duras o juegos excesivamente rudos, si en el patio hay muchos niños, de diversas edades, especialmente pequeños. Este último aspecto es de mayor atención cuando se atienden niveles de escuela infantil, inicial o pre-escolar. La separación de algunos espacios en las escuelas contribuye en este sentido a proteger a los niños más pequeños. En los contextos urbanos la delimitación física del perímetro escolar representa una protección frente a las amenazas de entornos físicos muy congestionados o con pocas reglas, pudiendo la escuela marcar la diferencia e irradiar sencillos estándares, aplicables en cada hogar y vecindario.

Como hemos expresado, la funcionalidad de la escuela tiene que ver con su ubicación, diseño, construcción y mantenimiento. Cada espacio del centro debe responder a un propósito educativo, y cada insumo material debe favorecer la correcta operatividad de las actividades escolares: desde un enchufe a la conectividad a internet; desde las condiciones ambientales y de equipamiento del aula, a la disponibilidad de espacios de usos múltiples. No sólo que existan en el centro salas o áreas abiertas que puedan ser ocupadas por diferentes grupos, sino que espacios tradicionalmente definidos, como la biblioteca o los laboratorios, dispongan de flexibilidad para acoger variadas oportunidades de aprendizaje activo, rompiendo las rígidas barreras que separan entre sí cada materia del currículo.

Una actividad tan central en el desarrollo del niño como el juego requiere también un ambiente flexible y seguro en las áreas techadas y no techadas de la escuela. Para esta y otras funcionalidades educativas, hay que considerar las posibilidades pedagógicas de los patios del centro. Desde una dimensión ecológica, el modelo que analizamos plantea que

Los terrenos de la escuela forman una unidad integrada y holística con los edificios escolares y sus usuarios, pero la planificación escolar convencional no les presta a menudo la debida importancia. Los árboles son fundamentales para filtrar el sol, el polvo y el ruido y para embellecer la escuela. Es preciso sembrar árboles, arbustos y flores locales en los terrenos escolares, junto con plantas comestibles para enseñar a los niños la producción y conservación de alimentos. Los árboles tienen también un efecto tranquilizador sobre el entorno pedagógico y sus usuarios. La planificación del paisaje escolar es una buena manera de involucrar a los niños en la realización de una escuela amiga de la infancia (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009: 64, el subrayado es nuestro).

Un segundo aspecto que deseamos enfatizar de este modelo se refiere a la interacción oportuna entre las personas adultas que inciden en el desarrollo del niño, a lo interno y a lo externo de la escuela: personal directivo, docente y administrativo del centro, por un lado, y familias de los estudiantes, por otro. Ya que el aprendizaje tiene lugar en todo espacio y tiempo, la vinculación armoniosa entre familias y educadores resulta decisiva para el niño: una relación de mutuo conocimiento, que impulsa las posibilidades del medio familiar y del medio escolar.

La escuela no es el único determinante del desarrollo de los niños, de lo que aprenden, de los muchos o pocos conocimientos que adquieren y de su destino. Factores como las habilidades innatas, la condición socioeconómica del hogar y la comunidad, y las fortalezas o deficiencias intelectuales de la cultura popular influyen de manera decisiva en las vidas de los niños. Los vínculos entre las escuelas y las comunidades son definitivos para optimizar la influencia de los centros educativos en el desarrollo y los logros de los niños. La principal contribución de la escuela son las experiencias de aprendizaje que brinda (Wright...o.c., 2009: 165).

El manual de Escuelas Amigas de la Infancia destaca los rituales, actividades cotidianas, así como normas y valores compartidos – como en un hogar –, que permiten cultivar un ambiente institucional y acentúan algo tan importante como el sentimiento de comunidad (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009: 103). Dicha vivencia puede reforzar una identidad positiva del centro ante la comunidad, cosechada durante décadas de buenos resultados, o bien recuperar una identidad maltrecha por adversidades y descuido colectivo.

Como en todo grupo humano, el liderazgo positivo determina la construcción de una visión compartida para todos y todas: “*El director de la escuela, cuya capacidad de liderazgo determina si una escuela es amiga de la infancia o no, es el encargado de cultivar el sentimiento de comunidad dentro de las escuelas amigas de la infancia*” (Wright,

Mannathoko y Pasic, 2009: 103). La confianza en las capacidades de todos los estudiantes y de sus familias, sin exclusión, favorece que el buen director de centro (Wright... o.c., 2009: 105-106) se concentre además en

- ✓ *Promover procesos sólidos de aprendizaje y enseñanza que faciliten los logros educativos para todos los niños y niñas.*
- ✓ *Valorar y ampliar la proporción del capital social de los alumnos.*
- ✓ *Apreciar y alentar el desarrollo de las culturas educativas de las familias.*

El reconocimiento del capital social del alumno supone anclar la pedagogía del centro en la vida de la familia, en los saberes que esta aporta y en las carencias que debe superar, entendiendo el valor de referencia de los padres en la vida del niño, y que, además,

los niños y niñas no son recipientes vacíos que se deben llenar de información, sino jóvenes con personalidades, nombres y un conocimiento que compartir. El nuevo conocimiento que adquieren en la escuela se basa en los conocimientos que han obtenido en el hogar y la comunidad (Wright... o.c., 2009: 105).

Este reconocimiento previo, legitima que la escuela anime, aliente y exija a las familias a apoyar educativamente a sus hijos, y que comprenda las regulaciones y procedimientos del sistema educativo que pueden contribuir al desarrollo del estudiante.

En relación al estudiante y su entorno familiar, un reto similar al del director del centro educativo le compete, de manera mucho más específica, al docente responsable de los aprendizajes de un grupo determinado de estudiantes. En este caso, el diálogo entre el contexto escolar y el contexto familiar puede compensar las discrepancias culturales que pudiera existir cuando el trabajo pedagógico se torne exigente o cuando exista riesgo de rezago para el niño.

Una práctica pedagógica puede resultar muy innovadora para la familia, o, al revés, esta puede cuestionar una pedagogía tradicional en el docente. Las experiencias educativas que la escuela, y concretamente el docente, provee al estudiante constituyen un rico menú de actividades planificadas y no planificadas, como parte del currículum expreso y “oculto”.

El respeto entre padres y docentes, en relación a los valores de cada contexto, puede favorecer acuerdos básicos sobre la educación del niño y las áreas en que requiera más apoyo en el hogar o en el aula, con lo cual se pondrá de manifiesto que escuela y familia asumen el interés superior del niño. Por ejemplo, la detección de la necesidad de gafas u otro apoyo a la salud del estudiante, es un interés común, que no tiene que ver con las creencias de cada contexto.

El aliento y seguimiento permanente al crecimiento que las actividades escolares permiten en el niño, es el corazón del encuentro humano que tiene lugar en el centro educativo. El interés que detecta el estudiante hacia su desarrollo estimula a su vez su propio interés hacia una propuesta de aprendizaje nunca exenta de dificultades:

Las expectativas sobre la contribución de la escuela se crean por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar tanto en el salón de clase como en las actividades “al aire libre” que constituyen parte del plan de estudios. De hecho, el proceso interactivo en el aula es el factor que más incide en los resultados académicos, puesto que la educación tiene que ver, sobre todo, con la ejercitación mental de los estudiantes (Wright...o.c., 2009: 166).

La vinculación personalizada al desarrollo de cada estudiante es la que permite comprender al docente lo que significa la atención a la diversidad de talentos y procesos humanos que conviven en un aula. Las aproximaciones o distanciamientos a los indicadores de logro del grado y nivel educativo de que se trate se convierten en la fuente de las decisiones profesionales sobre las estrategias y métodos que mejor pueden favorecer el progreso de todos los estudiantes. En esta reflexión, el diálogo compartido con los demás profesionales del centro, colegas y responsables a diversos niveles, así como con cada familia, resulta un apoyo inestimable para las metas de aprendizaje del niño.

El protagonismo del docente también resulta decisivo para organizar un ambiente de trabajo grato, acogedor y divertido en cada aula, con estímulos materiales – incluso de bajo costo – y prácticas que generen entusiasmo, alegría, diversión, esfuerzo, cooperación y concentración: una escuela amiga de la niñez es una escuela donde se aprende y se juega.

Aunque las condiciones físicas del aula y de otros espacios del centro no sean favorables, la actitud con la que el docente puede involucrar a sus estudiantes en el orden, la estética y el disfrute de estas áreas de trabajo, puede marcar la diferencia: estudiantes más motivados a asistir al centro educativo y a desarrollar la propuesta de aprendizaje de la jornada.

Un tercer aspecto neurálgico para entender este modelo es cómo asume la participación de la niñez, como eje transversal de toda la intervención educativa. A pesar de todos los escenarios en la vida del centro donde la participación del niño es importante, esta adquiere su máxima potencialidad e importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La apertura, receptividad, curiosidad y motivación natural del niño representa una oportunidad excepcional para todo programa de aprendizaje. Como ya justificamos, la actividad del niño es el motor del intercambio pedagógico, según expresa también este manual:

Los niños son agentes activos que están descubriendo constantemente el mundo que les rodea. Todos los días aportan nuevas oportunidades y experiencias para el aprendizaje, mientras que cualquier lugar es un nuevo entorno educativo que se puede explorar, comenzando por el hogar y la comunidad local. Siempre hay nuevos conocimientos que aprender, y siempre hay nuevas actitudes que dominar, nuevos datos que aprender, nuevas emociones que experimentar, nuevas ideas que explorar, nuevos enigmas que considerar y nuevas maneras de comprender (Wright, Mannathoko y Pasic, 2009: 45).

La participación activa del estudiante se favorece mediante un entorno debidamente equipado, con un mobiliario que favorezca la necesaria concentración e interacción, en el

trabajo individual y en equipo, así como mediante recursos que canalicen y modelen la experiencia de aprendizaje prevista. La participación también requiere un clima de confianza y reconocimiento que la estimule, así como de respeto que evite cualquier forma de menosprecio, abuso, acoso o violencia desde el propio docente o desde los demás estudiantes. Cuando el estudiante se halla desmotivado o tiene razones para inhibirse, pierde la oportunidad de exponer sus puntos de vista y de escuchar los de los demás compañeros y de su profesor, en temas de interés para su aprendizaje.

En relación a la importancia de tomar en cuenta el caudal de experiencias y saberes a aprovechar de los niños, un elemento importante lo agrega también la forma en que estos observan e internalizan la cultura de la escuela o escuelas de las que forman parte, debido al largo tiempo que pasan en estas; desde su primera infancia hasta el fin de su adolescencia, en el mejor de los casos. Tiempo sobrado para capturar las altas o bajas expectativas del mundo adulto hacia su desempeño, y que nos responsabilizan a generar y mantener un clima de centro de máximas aspiraciones y valoraciones.

Frente a una visión reduccionista de la participación o pseudo-participación del estudiante, según ya analizamos en este marco conceptual, una escuela que cree en el estudiante lo valora y le exige, de igual forma, renovando día tras día sus oportunidades para aprender mejor o superar dificultades. No es un proceso lineal, sino un viaje de ida y vuelta entre el talento del niño y la realidad cultural de la que forma parte, dirigido a hacer posible el tan reivindicado hoy “aprender a aprender”.

Bajo este reto, la participación del estudiante en una Escuela Amiga de la Infancia asume estos postulados pedagógicos:

- ✓ *Los niños aprenden explorando y expresando sus opiniones, así como también memorizando datos y acatando las normas establecidas.*
- ✓ *El proceso de aprendizaje exige que los estudiantes pongan en tela de juicio puntos de vista ajenos, así como también que confíen en la veracidad de determinados datos que les transmiten personas mucho más preparadas que ellos.*
- ✓ *Los estudiantes necesitan tener la libertad de echar mano de sus recursos internos para solucionar problemas, así como también orientación para utilizar productivamente sus talentos naturales (Wright...o.c., 2009: 167).*

Finalmente, como reflejo de la autonomía que puede promover este modelo, propicia que el ciudadano-estudiante, niño o adolescente, se responsabilice y contribuya a la gestión de su propio centro, en la parcela a su alcance, siendo partícipe de construir las normas de convivencia en el aula, con la claridad y concreción características de estas edades.

El ejemplo que sigue brinda una acabada síntesis, desde la expresión infantil, de todo el alcance y dimensiones de una auténtica Escuela Amiga de la Niñez que hemos descrito:

CUADRO 15: EJEMPLO DE NORMAS DE AULA CONSTRUIDAS POR ESTUDIANTES

Reglas de oro de nuestra aula:

*Queremos que nuestra aula sea limpia y ordenada.
Queremos que todos cuidemos los libros, las tarjetas y demás material de aprendizaje.
Queremos que todos hablemos en voz baja, incluyendo a nuestros maestros.
Queremos que todos nos esforcemos por trabajar de la mejor manera posible.
Queremos que todos seamos amables con los demás.
Queremos que todos nos relacionemos con los demás y les ayudemos.
Queremos que nadie se apropie de los objetos ajenos.
Queremos que todos estemos seguros en la escuela y en el patio de recreo.
De vez en cuando nos reuniremos para revisar estas reglas.*

FUENTE: Escuela primaria de Gambella, Etiopía (Wright...o.c., 2009: 183)

Sin haber podido agotar todas sus sugerencias y aportes, en el horizonte de fomentar la mejora de todo un sistema educativo, el modelo de Escuelas Amigas de la Niñez, propuesto como manual (entre otros soportes divulgativos), no pretende, sin embargo, ser una “receta” única, sino incidir en tres direcciones (Wright...o.c., 2009: 9), mediante la implementación de:

- a) vías flexibles y progresivas hacia la calidad;
- b) modelos heurísticos de oportunidades de avance hacia normas de calidad, mediante mejoras acumulativas; y
- c) modelos reformadores que exigen reflexionar sobre la personalidad del estudiante y las condiciones del aprendizaje.

En cualquier caso, se asume que no es posible siempre replicar o generalizar de forma automática experiencias de cambio educativo para todo contexto, a pesar de que, como parte de las políticas públicas nacionales, sí se pueden enfatizar aspectos que se encuentran sujetos a estándares, como la definición precisa de las funciones de cada miembro de la comunidad educativa, del uso de los materiales y el equipamiento escolar, así como de la interacciones y procesos pedagógicos.

Como estímulo a la reforma global de un sistema educativo, este modelo favorece

- ✓ *Aplicar en el aula prácticas innovadoras que mejoren sustancialmente los resultados académicos.*
- ✓ *Promover la participación y la cooperación de los estudiantes, los maestros, los directores de las escuelas y los padres en el proceso de reforma.*

- ✓ *Otorgar incentivos para mejorar la calidad de la educación, sobre la base de condiciones favorables de trabajo que motiven a los maestros, a los alumnos y a la comunidad* (Wright...o.c., 2009: 169).

Lo importante es que los centros educativos, una vez concreticen los elementos y normas que contribuyen a “aterrizar” los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño en su propio contexto, inicien un ciclo permanente de reflexión y análisis de las deficiencias que les alejan de la realización práctica de dichos principios, y tracen estrategias para superar dichas debilidades.

Por este motivo, este prototipo se considera un modelo en evolución, y las restricciones que impone la falta de recursos materiales básicos no tienen que impedir necesariamente que una escuela llegue a ser amiga de la niñez.

Escuelas inclusivas y escuelas efectivas en contextos de pobreza: confluencias

A todos los aspectos reseñados en el modelo de Escuelas Amigas de la Niñez, el de Escuelas Inclusivas, con contenidos y énfasis afines, aporta una ruta metodológica muy precisa sobre el cambio desde la propia escuela. Hablar de escuelas o de centros educativos inclusivos nos remite a la perspectiva mayor de la educación inclusiva, liderada por UNESCO como parte del movimiento mundial de Educación para Todos (EPT). El principio de “no discriminación” de la niñez, establecido en el artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño, fundamenta a su vez la educación inclusiva.

En este sentido, las metas definidas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990) y los objetivos consensuados en el 1.er y 2.do Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000; Incheon, 2015), impulsan la educación inclusiva como motor del desarrollo integral del sistema educativo de cada país. Por ello, entendiendo la inclusión educativa como un proceso inagotable de ampliación de oportunidades, más que referirnos, de forma absoluta a “escuelas inclusivas”, aludiremos a escuelas que construyen su capacidad de serlo cada día más, como aproximación desde la propia realidad educativa a los parámetros ideales del modelo. Así lo están entendiendo ministerios de Educación de diversos países, como el de la República Dominicana, al promoverlo.

Para ayudar a que los propios centros educativos valoren hasta qué punto promueven una educación para todos y formulen participativamente sus propios planes de mejora, las escuelas inclusivas se apoyan en las estrategias y materiales reflexivos que brinda el *Índice de Inclusión*. Editado por Booth y Ainscow por primera vez en el año 2000, ha sido traducido al español con apoyo de la UNESCO-OREALC (2002) y de OEI (2015). El sentido de comunidad que propicia este material de trabajo queda plasmado en su propio subtítulo: “*Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”.

Por razones históricas, vinculadas a la evolución de los sistemas educativos, es frecuente que se identifique la inclusión con la atención a las necesidades educativas especiales

asociadas a alguna discapacidad, o la atención educativa a personas o grupos marginados. Siendo parte de esta perspectiva, el desafío de la inclusión educativa es mucho mayor.

Según plantea el propio *Índice*, desde el contexto de cada centro educativo,

tiene que ver con la coherencia de las actividades de mejora e innovación (...) para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad (...) un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos (Booth y Ainscow, 2015: 24).

El *Índice* reconoce que los centros educativos conocen muchas de las vías mediante las cuales pueden mejorar el logro de sus metas. Como contribución a dicho proceso, el *Índice* propone tres aspectos clave que debe identificar: “remover barreras para el aprendizaje y la participación”, “movilizar recursos para apoyar el aprendizaje y la participación” y “repensar el apoyo a la diversidad” (Booth y Ainscow, 2015: 44). Este modelo asume que

todas las formas de inclusión o exclusión son sociales y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan” y que “*el aumento de la inclusión implica reducir la exclusión. Implica la lucha contra las presiones excluyentes que impiden la participación*” (Booth y Ainscow, 2015: 24).

Si dejamos de atribuir predominantemente al estudiante, o su medio familiar, las razones del éxito o el rezago educativo, estaremos en condiciones de analizar las variables generadas o recreadas en el sistema educativo, que también le afectan o le benefician, y tendremos más interés de incidir en ellas.

En este sentido, Blanco (2014: 19-27) nos recuerda que las barreras que generan exclusión y marginación pueden ser externas o internas a los sistemas educativos. Entre las externas, cita el nivel socio-económico y educativo de las familias, el trabajo infantil, las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición, así como desigualdades estructurales y procesos discriminatorios arraigados (pobreza, estereotipos, prejuicios...). Entre las barreras internas al sistema educativo la autora se refiere (2014: 22-27) a los siguientes:

- los procesos de privatización creciente y debilitamiento de la escuela pública
- la segmentación de los sistemas educativos
- los procesos discriminatorios (sistemas educativos homogeneizadores y asimétricos)
- rigidez y falta de pertinencia del currículo y de los procesos de enseñanza
- sistemas de evaluación de la calidad de la educación
- falta de formación del profesorado y distribución inequitativa de los docentes más cualificados.

Como evidencias de estas barreras, externas e internas al sistema educativo, las tasas nacionales de abandono escolar, repitencia y sobre-edad – por citar sólo indicadores

cuantitativos visibles – cuestionan el rol de la escuela. Aunque existen barreras que la escuela no puede fácilmente remover, como las referidas a las condiciones laborales del docente, la proporción de estudiantes en el aula, la disponibilidad o no de las mejores infraestructuras, equipamientos o recursos, entre otros, o la existencia de normativas que puedan ser discriminatorias, otros numerosos aspectos de la gestión escolar y del aula sí se encuentran al alcance de cada comunidad educativa, ya que se fundamentan en las mentalidades que interactúan en esta.

A fin de propiciar que los centros remuevan las barreras a su alcance, y organicen los medios y estrategias para superarlas, el *Índice de Inclusión* nos invita a analizar la vida del centro desde tres dimensiones plenamente articuladas, referidas a las culturas, políticas y prácticas inclusivas:

CUADRO 16: DIMENSIONES DEL ÍNDICE DE INCLUSIÓN

DIMENSIONES	SENTIDO DE LA DIMENSIÓN (Booth y Ainscow (2015: 50))	SECCIONES
Dimensión A Crear CULTURAS inclusivas	<i>Orientada a reflexionar sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, para que cada uno se sienta valorado</i>	A1. Construyendo comunidad
		A2. Estableciendo valores inclusivos
Dimensión B Elaborar POLÍTICAS inclusivas	<i>Pensar cómo las políticas (planes, normativas...) propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde que llegan al centro. Se considera el apoyo de las actividades que aumentan la capacidad del centro de atender a la diversidad de su alumnado</i>	B1. Desarrollando un centro escolar para todos
		B2. Organizando el apoyo a la diversidad
Dimensión C Desarrollar PRÁCTICAS Inclusivas	<i>Cómo mejorar el qué y cómo se enseña y aprende, a fin de que ambos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro, a fin de hacer posible un currículo con el que se identifiquen estudiantes y docentes.</i>	C1. Construyendo un currículo para todos
		C2. Orquestando el aprendizaje

FUENTE: Adaptado de Booth y Ainscow (2015: 18-19)

Para cada una de estas dimensiones y secciones estructurantes de un plan de mejora, el *Índice de inclusión* plantea una serie de indicadores que enfocan los ámbitos del centro a

dinamizar. Un amplio conjunto de preguntas auto-evaluativas (propuestas como guía o a formular en los grupos de reflexión) ayuda a hacer más comprensibles desde la práctica los detalles que el cambio requiere, a definir prioridades y a desarrollar el seguimiento del plan de mejora consensuado. Sobra señalar que los espacios de reflexión han de involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Esta propuesta sistémica a lo interno y externo del centro, asume que la inclusión nos compromete a llevar a la práctica un marco de valores esenciales, a fin de que todo el mundo en el centro educativo se sienta valorado por igual (Booth y Ainscow, 2015: 26): igualdad, derechos, participación, comunidad, sostenibilidad (impactan las estructuras); respeto a la diversidad, no violencia, confianza, compasión, honestidad, valor (impactan las relaciones); alegría, amor, esperanza/ optimismo, belleza (impactan el espíritu del centro educativo).

Todos estos valores, en la medida en que se van desarrollando en la práctica escolar, tejen una tupida malla de conocimientos y vivencias. Así, el valor relativo a los derechos apela al valor contiguo de la igualdad. Uno lleva a otro. Los conflictos entre los derechos de unos u otros actores, se aclaran desde el valor de la igualdad. En relación al valor de la participación, de forma crítica se asume que

involucra el diálogo con otros, basado en la igualdad, y requiere reflexionar deliberadamente acerca de las diferencias de estatus y de poder. La participación se incrementa cuando al involucrarse con otros se refuerza el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos (Booth y Ainscow, 2015: 27).

En este sentido, la importancia de esta propuesta radica igualmente en la claridad con la que modela, de forma práctica en la vida del estudiante, unos valores inclusivos que resultan imprescindibles para su desempeño como ciudadano adulto, dando cuenta del valor trascendental de una real educación para la vida.

La más reciente actualización del *Índice* ha agregado un creciente interés en concretar caminos de cambio desde el propio contenido y metodología del desarrollo curricular: “*Si los valores tienen que ver con cómo deberíamos vivir juntos, entonces el currículum tiene que ver con lo que debemos aprender para vivir bien*” (Booth y Ainscow, 2015: 38).

En este sentido, se propone un currículo global basado en derechos, es decir, en todas las dimensiones de la vida, frente a un currículo tradicional atomizado en materias. Los grandes interrogantes que ayudan a concretizar este currículum fortalecen el desarrollo de competencias en los estudiantes. Revelan un conocimiento basado en el dominio conceptual, procedimental y actitudinal, apropiado para entender el mundo en el que viven y el que les tocará vivir. Como expresa el índice:

Somos conscientes de que la concepción del currículum depende de nuestra visión sobre los centros escolares y las aulas. Se pueden concebir los centros

escolares como lugares en los que se contribuye a la educación de las comunidades, más que como lugares que monopolizan dicha educación. Las aulas deben ser concebidas más allá de las cuatro paredes que las forman. Desde esta perspectiva, el currículum sirve a la educación de las comunidades, a todos nosotros, más que sólo a los estudiantes en el centro escolar (Booth y Ainscow, 2015: 38).

Como último aporte destacado que queremos resaltar en nuestra apretada síntesis (y que reseñamos en otras partes de este trabajo), la visión de apoyo externo se plantea desde el rol de “amigo crítico”, luminosa comprensión del acompañamiento pedagógico de otros colegas; *“alguien de fuera del centro, que lo conoce bien y que actúe como un apoyo y un desafío”* (Booth y Ainscow, 2015:58), mediante las herramientas de la escucha, el debate y el diálogo.

A partir de todas estas propuestas de acción, resulta patente que inclusión y participación son las dos caras de una misma apuesta por el desarrollo humano. La convicción de que la escuela es parte de un sistema educativo y de un entorno social, enfatiza la necesidad de abrir la participación a alianzas y actores externos: *“las comunidades inclusivas están siempre abiertas, y se enriquecen con nuevos miembros que contribuyen a su transformación”* (Booth y Ainscow, 2015: 27).

Los aportes de los dos modelos precedentes nos indican que una escuela puede, en gran medida, y mediante un trabajo sostenido y cooperativo entre sus miembros, generar las oportunidades de desarrollo humano que le deben ser atribuibles. Incluso cuando las condiciones objetivas del entorno social le son desfavorables.

El trabajo de investigación de Bellei y otros (2004) en Chile, apoyado por el UNICEF, sobre escuelas efectivas en sectores de pobreza, se vincula, como oportunamente contextualiza, a otras investigaciones sobre la eficacia y efectividad escolar, ampliamente divulgadas, y en las que no nos resulta posible adentrarnos. En nuestro caso, el valor modélico de este estudio reside en la forma cómo nos revela, desde la práctica de catorce centros educativos, las dimensiones que formulan los otros dos modelos descritos.

Bajo el provocador subtítulo de *“¿Quién dijo que no se puede?”*, el estudio logra concluir acerca de diez aspectos clave en la gestión institucional y pedagógica en las escuelas efectivas (Bellei y otros, 2004: 56-75):

1. *Escuelas que poseen una cultura escolar positiva*
2. *Escuelas con objetivos superiores, claros y concretos*
3. *Escuelas que tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos*
4. *Escuelas donde nada queda al azar*
5. *Escuelas que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos*
6. *Escuelas con reglas claras y manejo explícito de la disciplina*
7. *Escuelas que buscan y aprovechan muy bien sus recursos humanos*

8. *Escuelas que aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con los que se cuenta*
9. *Escuelas en donde el sostenedor [administrador] posibilita un trabajo efectivo*
10. *Escuelas que buscan construir una alianza con padres y apoderados [tutores]*

Como puede apreciarse, este modelo, que se nutre directamente de la realidad de los sectores empobrecidos, pone de manifiesto que, aunque se optimicen al máximo los recursos materiales, el factor humano es el que de un modo decisivo agrega el valor de la calidad educativa, ante la ausencia de otros estándares del contexto físico o social.

Una visión general de las características de estas escuelas nos revela que en ellas los niños y sus familias perciben una fuerte convicción en sus educadores acerca de las posibilidades de logro de los estudiantes. Para ello, el personal docente de la escuela muestra un alto nivel de compromiso, empatía y trabajo para promover los aprendizajes, más allá del mínimo establecido. Igualmente, a fin de inducir efectivamente la meta pedagógica, los programas de enseñanza permiten desarrollar habilidades concretas y visibles para todos, en el marco de los indicadores de logro del currículo nacional. En tal sentido, estos maestros que trabajan con estudiantes de sectores empobrecidos, son muy conscientes de las oportunidades que probablemente les niega su contexto, así como de las competencias “extra” que les demandará por tanto su vida futura:

Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños (Bellei y otros, 2004: 13)

La fe en las posibilidades del niño requiere superar lo que el modelo denomina “distracciones del aprendizaje” (Bellei y otros, 2004: 79), y que son de variado origen:

- Desde el propio profesor: creer que el estudiante no es capaz de aprender
- Desde el prejuicio social: pensar que la pobreza no permite concentrarse en el aprendizaje.
- Desde el contexto profesional: múltiples demandas hacia la labor docente,
- Desde el alumno: falta de concentración, problemas del hogar que le afectan
- Desde el hogar: falta de apoyo, carencia de materiales de estudio, etc.

En relación con las exigencias externas al rendimiento, las escuelas analizadas bajo este modelo saben apropiarse de una propuesta curricular nacional y hacerla suya. Saben conectar las prioridades educativas del país con las especificidades del contexto y de las personas, proponiendo con autonomía los énfasis debidos. De la misma forma, los docentes saben involucrar y activar a los estudiantes para que se conecten desde sus saberes previos con la propuesta pedagógica del grado.

Frente a contextos de vida relativamente caóticos, los estudiantes y sus familias perciben una importante diferencia en la escuela: existen reglas claras, al servicio del desarrollo integral del estudiante y de toda la comunidad educativa, revisadas periódicamente con participación de todos. Se aprecia un servicio público valioso. Y esta disponibilidad y apertura del centro educativo activa también a la familia, en la medida de sus posibilidades.

La oportunidad de sentirse escuchados y valorados nos revela, en suma, que un alto nivel de comunicación es el eje transversal de todos los aspectos clave que hemos reseñado, vinculados a la gestión institucional y pedagógica. Tal y como recalcamos al analizar otros modelos pedagógicos que creen en la participación de la comunidad educativa, la escuela se convierte así en una forja viva de ciudadanía. Las prácticas empiezan a superar las declaraciones, permitiendo que las políticas públicas “caminen” junto al ser humano.

De hecho, una lectura reflexiva de los diez aspectos clave de una escuela efectiva parecería ser el decálogo de toda una sociedad capaz de *saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser* (Delors, 1996). Sociedad del conocimiento, sensible y humanitaria, incluyente y justa. Estos son los aprendizajes a los que nos ha llevado nuestra exploración de los derechos de la niñez en el sistema educativo, y que nos permite afirmar que creer en los pequeños es lo que hace una escuela grande.

El análisis de la calidad educativa que hemos sostenido en tres modelos muy complementarios, se relaciona con la oportunidad de que las escuelas, a través de todas las mediaciones a su alcance, cumplan el cometido para el cual han sido organizadas. De esta forma entendemos que una educación de calidad para todos es un asunto de derechos humanos (UNESCO/ OREALC, 2007). Si la escuela reproduce y tolera en muchos casos la desigualdad social que recibe, una práctica profesional de calidad puede favorecer que se impulsen las oportunidades de todos y todas, modelando una cultura institucional alternativa.

Como resulta apreciable, los tres modelos pedagógicos analizados enfatizan la importancia de la escuela como comunidad de prácticas y saberes, donde la interacción colaborativa de todos sus miembros contribuye al desarrollo integral de cada uno de ellos, especialmente de sus estudiantes.

Las variables que muchas veces se visualizan de forma aislada, representan, sin embargo, un todo indisociable. El *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (Valdés, 2008), que evalúa los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe, en diversas materias, ha identificado factores asociados a los resultados de dichos aprendizajes, a partir del “Modelo de Contexto-Insumo-Proceso-Producto”, que plantea cómo “*las escuelas, los recursos y el aprendizaje están mediados por el contexto social que los engloba*” (Valdés, 2008: 152). Entre estos factores asociados, “*el clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes (...). Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas*

al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje” (Valdés, 2008: 157). Por otra parte, “la infraestructura y los servicios básicos de la escuela son, después del clima, las variables escolares de mayor influencia en el rendimiento” (Valdés, 2008: 159).

A partir de este mismo estudio, Rosa Blanco (2014: 23) destaca que las notables diferencias entre las escuelas, puestas de manifiesto al relacionar sus condiciones de desempeño y sus logros de aprendizaje, además de alertarnos sobre la segmentación de los sistemas educativos, nos indican que

la escuela puede contribuir a romper el determinismo social y hacer la diferencia si se dan una serie de condiciones, como un buen clima escolar, una adecuada proporción docente/ estudiantes, disponibilidad de libros, materiales y computadoras, acceso a internet, currículos y métodos de enseñanza pertinentes, liderazgo pedagógico, un proyecto educativo compartido o la colaboración con las familias, por citar algunos aspectos (Blanco, 2014: 23).

Sin que el espacio de este trabajo nos permita abundar al respecto, estas evidencias empíricas, obtenidas en países con niveles de desarrollo en proceso de consolidación, ratifican la importancia que los modelos pedagógicos analizados otorgan a la conjunción de factores humanos y materiales que garantizan en un centro educativo el cumplimiento pleno del derecho a la educación. En definitiva,

los servicios de mejora de las capacidades son siempre producidos en conjunto con las personas: los niños no “reciben” educación, sino que usan la infraestructura y los insumos provistos por el Estado para aumentar sus conocimientos. Esto subraya el punto planteado por Sen y otros investigadores que consideran a las personas como participantes activos del desarrollo; ejecutores de proyectos de desarrollo en lugar de meros beneficiarios pasivos (Klugman y otros, 2010: 117-118).

Participación y desarrollo integral de la niñez en contextos sociales excluyentes:
un modelo de investigación-acción en el barrio de Villa Francisca (Santo Domingo)

MARCO METODOLÓGICO

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa, en el marco de las necesidades sociales descritas, implica una aproximación que sólo puede partir de las condiciones de los sujetos y de su realidad. Del mismo modo, los indicadores de desarrollo también conocen una complejidad mayor, para abarcar toda la pluralidad, contradictoria y llena de potencialidades, de las personas.

Si los seres humanos nos desenvolvemos en un contexto de procesos originales, únicos, mediados por procesos socio-históricos globales, generadores de acciones a favor o en contra de la vida y de sus múltiples manifestaciones, necesitaremos en el campo educativo (referido siempre a personas y entornos de pertenencia), utilizar también metodologías de análisis que nos ayuden a comprender e intervenir dicha complejidad.

Aproximaciones metodológicas que olvidan esta dimensión de significatividad, y que pretenden encasillar al ser humano en un estándar prefijado, constituyen una *caricatura*, más patética aún en la medida en que los sujetos de análisis disten mucho de “modelos” ideales, por su condición de exclusión y desesperanza. En muchos casos, la necesidad de que la realidad humana encaje en nuestros marcos de investigación responde a los intereses dominantes, siendo entonces el quehacer científico una de sus manifestaciones:

vivimos y trabajamos modelos de sociedad que desconocen la complejidad creciente de la sociedad real en que estamos inmersos. De allí que observamos el quehacer febril y obsesionado de los tecnócratas que diseñan soluciones antes de haber identificado el ámbito real de los problemas. La justificación de los modelos la buscamos en los modelos mismos, de manera que cuando las soluciones fracasan, no es por las fallas del modelo, sino por trampas que hace la realidad (Max-Neef, 1993: 30).

En función de esta conciencia epistemológica, las páginas que siguen pretenden enmarcar la originalidad de nuestro estudio, identificándolo con uno de los paradigmas de investigación vigentes en las Ciencias Sociales, a partir de una aproximación cualitativa y de los criterios explícitos de calidad que toda construcción científica requiere.

La necesidad de que nuestra inserción en el contexto excluido de una escuela brindara el mayor aprendizaje e impacto posible, nos sedujo para abrazar la investigación-acción como sombrilla metodológica, tratando de comprender, desde una práctica controvertida y sin parámetro previo – al menos para nosotros – su aporte a la participación y desarrollo humano de todos los actores involucrados. El marco que sigue delimita los enfoques de investigación-acción que emergen de nuestro diseño y describe las técnicas que articulamos, de la forma más propicia posible, para escuchar e iluminar la realidad, sostenidos en la correspondiente ruta de análisis.

CAPITULO 4: DELIMITACION DEL ESTUDIO DENTRO DE LAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

4.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y ESPECIFICIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La revisión de las tradiciones que conviven en la investigación educativa nos ayuda a entender los presupuestos y concepciones que subyacen a la profesión docente, remitiendo a una reflexión acerca del sentido último de la educación, que desborda el debate metodológico en sí. Cada una de estas tradiciones constituye un “paradigma”. Tres grandes paradigmas, o perspectivas de las Ciencias Sociales han impactado el desarrollo de la investigación educativa en las últimas décadas.

Según la definición ya clásica de Kuhn (1980), un paradigma representa el conjunto de valores y creencias validadas por una comunidad científica, que le otorga sentido, del mismo modo que esta investigación se hace deudora de una concepción determinada de la realidad. Como nos recuerdan Colás y Buendía (1992: 46), *“para este autor, el desarrollo del saber científico puede interpretarse como una sucesión de revoluciones en el curso de las cuales resultan derribados y reemplazados los paradigmas predominantes.”* De esta forma, en la práctica social y profesional conviven diferentes etapas de emergencia, rechazo, consolidación y agotamiento de sucesivas visiones paradigmáticas, que no son sino distintos momentos de formulación de la teoría científica general de una disciplina. El desasosiego profesional ante problemas de investigación no resueltos, provoca que una visión teórica o paradigmática predominante pueda llegar a ser desplazada por otra.

A pesar de la “vieja novedad” que representa en las Ciencias Sociales tres décadas de debate entre las perspectivas positivista, hermenéutica y crítica, la generalización de los planteamientos de un paradigma sobre otro, es fruto de procesos contradictorios, donde habitualmente discurso y prácticas no caminan de la mano, como idealmente presupone la visión de paradigma único.

Dada la dimensión revolucionaria o de cambio asociada a la consolidación de un paradigma, mentalidades y prácticas se implican mutuamente, en una relación causa-efecto, en la cual es difícil determinar siempre cuál es el factor generador. Dicho de otro modo, en la actualidad, tanto en Educación, como en otras Ciencias Sociales, discurso y prácticas suelen alinearse a la sombra de visiones paradigmáticas diferentes e incluso contradictorias.

Esta situación, no consciente muchas veces en los actores educativos, pone de manifiesto también uno de los muchos sentidos, tal vez no deseado o idóneo, en que postmodernamente se desdibujan las fronteras epistemológicas. El conservadurismo, reproducción, o escaso nivel reflexivo que caracteriza, en gran medida, la práctica de todo

sistema educativo, nos alerta del ineludible posicionamiento y síntesis personal que cada profesional debe protagonizar en relación a su desarrollo profesional.

Todo este escenario dinámico y complejo caracteriza a una investigación educativa, entendida como “*el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científicos de los fenómenos educativos, así como también para «solucionar» los problemas educativos y sociales*” (Hernández, 1995, c.p. Buendía y otros, 1998: 3).

Stenhouse (1987: 28), atribuye a la investigación los atributos de sistematicidad (al dotar de una estrategia estable a la curiosidad indagatoria) y autocrítica (como temple escéptico de respuestas propias y ajenas). Específicamente, define investigación en educación como “*la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa*” (1987: 42).

En línea con este compromiso, “*la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación*” (Stenhouse, 1987: 42, el subrayado es nuestro). Finalmente, más allá de diferentes aproximaciones metodológicas, para Stenhouse “*parecen claro dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores.*” (o.c., 1987: 42).

4.1.1. PERSPECTIVA POSITIVISTA

*Preguntar la realidad
sin intentar transformarla,
eso es pasar por la vida
sin romperla ni mancharla.
Hay quien sigue caminos
que son igual
que el del sol
cuando pasa por el cristal.*

Chicho Sánchez Ferlosio²³

Para la perspectiva positivista o naturalista, la percepción de objetividad y neutralidad que se atribuye a la ciencia, provoca que se la conciba como una entidad externa, con consecuencias para el protagonismo de los sujetos de la práctica educativa, como explican Carr y Kemmis (1988: 72):

²³ El Ser. En *A contratiempo* (1978). Madrid: Dial Discos

Ya no se trataba de mejorar el raciocinio de los practicantes por medio de la teoría educativa, sino de facilitar un cuerpo de conocimientos científicos que permitiese valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y más eficaces. Desde ese punto de vista la teoría educativa es algo que se ha de aplicar en la práctica; en una palabra, la teoría educativa se convertía en ciencia aplicada (el subrayado es nuestro).

Bajo este supuesto, con la desconfianza que ha dividido a los llamados “expertos” de los prácticos, los planes de formación docente de países como República Dominicana, aunque no asuman formalmente declararse “positivistas”, han propiciado una acumulación de saberes teóricos disciplinares. A la vez que se ha intentado cerrar la brecha de conocimientos teóricos heredada de la formación básica de los docentes en servicio, la actividad formativa ha partido con la expectativa de que esta se convirtiera en factor de cambio por sí misma.

Epistemológicamente, la perspectiva técnica o positivista, asumida por algunas corrientes psicopedagógicas tan emblemáticas como el conductismo, supone una transferencia de los criterios de rigor científico de las ciencias exactas y físico-naturales a las realidades humanas que constituyen la práctica educativa. Según los presupuestos de las ciencias exactas y físico-naturales, los resultados de indagaciones en el medio educativo deben tener la posibilidad de universalizarse, generalizarse o transferirse, a través de procesos de control de variables externas.

La minuciosidad de los procedimientos, amparados en una instrumentalización basada en códigos abstractos, convierte a la investigación educativa en prerrogativa de *especialistas*. Amparados en la minuciosidad instrumentada, llegan al extremo de identificar la realidad con los datos obtenidos por dichas pruebas. Pero los datos se construyen inseparablemente con el sesgo de los instrumentos que los producen. Obviar esto es posible porque se parte previamente de separar los hechos de las teorías que permiten explicarlos.

Schultz y Guldbrandt (2006, ¶ 4), en relación al currículum y al valor del conocimiento, visualizan la educación que responde a la perspectiva técnica, como una

progresión lineal del aprendizaje a partir de una programación de asignaturas y planes de estudios, de la asignación de tareas y de respuestas. Los alumnos deben trabajar con unos currículos predefinidos, realizar unos trabajos predeterminados y superar unos exámenes y pruebas para que la institución pueda acreditar ese aprendizaje; se trata de un currículo que responde a un planteamiento “por si acaso”: los contenidos son algo que conviene saber “por si acaso” se necesitan.

Este escenario curricular, impecable en su forma, pero escasamente significativo para una gran parte de sus “ejecutores” (no actores, en este caso), se fundamenta en que

desde este modelo de investigación (proceso-producto) la enseñanza es vista

como una actividad lineal donde las conductas del profesorado son consideradas "causas" y el aprendizaje del alumnado "efectos". Se enfatizan las acciones del profesorado frente a los juicios profesionales, describiendo la enseñanza como la identificación de series de conductas discretas reproducibles de un profesor o profesora a otro u otra, y una clase a la siguiente" (Latorre, 2004: 9. El subrayado es nuestro).

Esta perspectiva, tan cara al *status quo* vigente, tiene como corolario inmediato la necesidad de que las autoridades educativas *provean* los insumos que periódicamente, a modo de recetas, pretenden "cambiar el agua sin cambiar los peces". Por supuesto, se trata de una perspectiva que refuerza el control centralizador de la cúpula del sistema educativo.

En la actualidad, a pesar del descrédito sufrido por esta perspectiva, a causa de los bajos resultados de los aprendizajes, la superficialidad del discurso oficial y un limitado modelamiento de la administración pública en las escuelas popularizaron algunas propuestas pedagógicas dirigidas a dinamizar el trabajo de aula, y que, en muchos casos, ofrecen enfoques reduccionistas de las teorías educativas que las sustentan. En un contexto de una profesión docente con escasos alicientes en su quehacer profesional, estas recetas "neo-positivas" para el trabajo educativo son bien recibidas, contando con estas señas de identidad:

- de origen foráneo, su prestigio reside en que proceden de países más desarrollados donde se proclaman altos logros educativos (descontextualizando esas *buenas prácticas*),
- se apoyan en recursos expresivos llamativos, para presentar y socializar ideas,
- desde una falsa concepción de "facilitación" y de "constructivismo", no implican retos cognitivos significativos de elaboración teórica,
- adoptan una perspectiva que valora la subjetividad de los sujetos, aprovechada instrumentalmente para canalizar fines y rutas críticas del sistema educativo, poco o nada cuestionadas.
- la invocación a la participación y auto-gestión comunitaria justifica y encubre un *status quo* eternizado de baja inversión educativa.

El contexto de pobreza rampante, material e ideológica, que caracteriza la profesión docente en muchos contextos de América Latina, constituye, pues, el mejor caldo de cultivo para que las fórmulas neo-positivistas pervivan y se reproduzcan, conviviendo con los discursos oficiales que quieren promover a los educadores como investigadores de su práctica.

La perspectiva técnico-positivista pervive, así, debido al revisionismo de las promesas de democratización social incumplidas, como oportunidad aprovechada por la ofensiva neo-conservadora. Propuestas simplistas y fundamentalistas se plantean seductoramente, de la mano del bienestar atribuido a la tecnología, y a la rapidez con la que esta puede modificar nuestra calidad de vida.

Como parte de las paradojas de la post-modernidad, al avance de las Ciencias Sociales, incorporando demandas de equidad y democratización, se contraponen a veces los efectos de la tecnología, cuando se convierte en paradigma de cambio social. Como muestra, la fascinación con que la informática se plantea como redentora de los *malos* procesos de aula.

Sin embargo, como resulta evidente, una sociedad con mayor capacidad de consumo de "soluciones rápidas" de información y comunicación, sigue manteniendo profundas insatisfacciones en su desarrollo humano integral. En el campo educativo, las fórmulas *light* o *fast way*, aunque perviven, dado el poder que las respalda, no suponen más que una sucesión de modas y tendencias, que dinamizan, pero no cambian. Por supuesto, la propia perspectiva incluye excusas "técnicas" relativas a la no ocurrencia del cambio.

4.1.2. PERSPECTIVA HERMENÉUTICA

*El ojo que ves
no es ojo
porque lo veas,
es ojo porque te ve.*

Antonio Machado²⁴

La falacia o mito de lo objetivo en la ciencia, cuando adopta el perfil de “discurso único”, y que caracteriza al positivismo fanáticamente asumido a veces en las ciencias sociales, es superado desde la perspectiva hermenéutica, al entender que la objetividad es parte, también de un acuerdo inter-subjetivo. Así, Vizer (2002: 1), entiende que

abordar los procesos históricos y sociales desde la perspectiva de su “interioridad”, puede implicar ciertamente una recaída en el idealismo más puro, pero negar su incidencia y su estudio como un dominio de conocimiento legítimo (...) nos retrotrae a un materialismo elemental. No existe hombre ni sociedad alguna que vivan la “realidad de los hechos en bruto” (esta clase de objetividad es una construcción formal de la ciencia moderna).

La ruptura hermenéutica o interpretativa reivindica, así, la subjetividad de los actores de cada contexto como valor intrínseco a la investigación educativa, ya que

²⁴ Proverbios y Cantares, I – *Poesías Completas* (1940). Buenos Aires: Espasa-Calpe

las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción (...) Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. (Carr y Kemmis (1988: 103. El subrayado es nuestro).

La comprensión de la verdad como construcción y consenso, propio de cada contexto, e “invisible” bajo modelos no formales que operan en la cotidianidad de los sujetos, nos ayuda a entender la naturaleza epistemológica de esta perspectiva de investigación social. Para Gutiérrez (1999: 2) ²⁵

este planteamiento naturalista de la investigación social y educativa insiste en la necesidad de sustituir los deseos de generalización de los modelos racionalistas por intereses más singulares, dirigidos a entender lo que realmente ocurre en cada contexto educativo específico, desde la pluralidad de perspectivas y la diversidad de agentes implicados en el mismo.

En este sentido, el perfil de investigador “inserto” que asume nuestra investigación pone ya de manifiesto el sesgo etnográfico que en parte adopta nuestra investigación (unido a su interés crítico-emancipador), en la medida en que

el investigador es el principal instrumento de investigación (...) se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, motivaciones (...) Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1987: 22 y 18).

Para González Monteagudo y Peñalver (1999: 189), “desde la óptica interpretativa, el hecho de que exista interacción entre investigador e investigado comporta unas implicaciones radicales que hay que asumir incorporando este hecho decisivo al proceso de investigación y sacando todo el partido posible del mismo”. Como estos autores refieren (o.c., 1999: 189), citando a Hammersley y Atkinson (1983: 29), “reconocer el carácter reflexivo de la investigación social”, supone asumir “que somos parte del mundo social que estudiamos... No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo”.

La naturaleza de la investigación social, que nos ha ayudado a entender la perspectiva interpretativa, para González Monteagudo y Peñalver (1999: 189, citando a Lincoln y Guba, 1985: 101-108), asume la interacción entre el investigador y las personas y situaciones investigadas, a partir de una estrecha interdependencia entre las teorías que explican la

²⁵ La versión utilizada de esta fuente, y por tanto su numeración de páginas, corresponden al documento 4 del material de apoyo del seminario impartido por el autor en FLACSO (Facultad Latinoamericana de CC. Sociales). Sto. Domingo, R.D., agosto 2003. Véase bibliografía.

realidad, y los hechos de la misma. A partir de este presupuesto fundante, siguiendo a estos autores, se desprenden otros aportes de la interacción:

- a) de forma continuada, favorece el “juicio maduro” que nos ayuda a trascender el mero objetivismo.
- b) ayuda a comprender la experiencia humana desde sus contradicciones y conflictos, impregnando a la investigación de un carácter dialéctico.
- c) constituye la plataforma de significatividad de la investigación, al favorecer la comprensión y colaboración entre los participantes.

La captación del mayor número de detalles con la mayor fidelidad posible, en relación al modo en que se producen, y durante un período de tiempo prolongado (que constituye también parte del rigor positivista), se redimensiona así, hermenéuticamente, cuando acciones y signos aparentemente carentes de valor o significado, son revelados en toda la potencialidad simbólica que tienen para la comunidad educativa, o para parte de ella. Esta visión amplia y desde múltiples perspectivas, adquiere un carácter holístico, pues,

el etnógrafo tiende a (...) a representar la realidad estudiada con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza (...). Dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. (Woods, 1987: 19).

En el caso del estudio de instituciones escolares, para Santos Guerra (1990: 25 y ss.), la perspectiva etnográfica se combina con la perspectiva sistémica propia del paradigma ecológico, por el modo en que confluyen elementos de carácter estructural y contextuales, que son parte del esqueleto o armazón del que las escuelas forman parte – el sistema educativo –, con numerosos elementos subjetivos que en cada centro establecen *indicadores de situación* peculiares a cada microsistema.

4.1.3. PERSPECTIVA CRÍTICA

*¿Tu verdad?
No, la Verdad,
y ven conmigo a buscarla,
la tuya guárdatela.*

Antonio Machado²⁶

²⁶Proverbios y Cantares, LXXXV – *Poesías Completas* (1940). Buenos Aires: Espasa-Calpe

Como reacción al positivismo y ampliación del paradigma interpretativo, la perspectiva crítica asume el cambio como el objeto central del conocimiento científico. La reflexión conduce a la emancipación, ya que *“la misión de las ciencias críticas es disolver las limitaciones sociales estructuralmente impuestas, haciendo que los mecanismos causales subyacentes sean visibles para aquéllos a quienes afectan, a fin de permitirles una superación de los problemas sociales”* (Colás y Buendía, 1992: 52).

Vicente Benedito, en el prólogo a la *Teoría crítica de la enseñanza* de Carr y Kemmis (1988), atribuye a la ciencia social crítica concebida por Habermas (Escuela de Frankfurt), la misión central de *“emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos, actos y la búsqueda de la libertad y autonomía personal”* (Carr y Kemmis, 1988: 13). Bajo este interés, y a la luz de los postulados y prácticas de los otros dos paradigmas descritos, los elementos objetivos (como “impuestos”) y externos, conjuntamente con los elementos subjetivos, relativos e internos, son apreciados por igual como constitutivos de la realidad. Para Carr y Kemmis (1988: 149),

aunque Habermas acepta el postulado interpretativo de que la vida social no puede explicarse en forma de generalizaciones y predicciones, también acepta que la fuente de los significados subjetivos es externa a los actos individuales y que, por consiguiente, las intenciones de los individuos pueden verse constreñidas socialmente o redefinidas por agencias manipuladoras externas”.

Esta claridad conceptual y programática confiere a la perspectiva crítica de un enorme potencial transformador, al permitirle incidir simultáneamente en las estructuras y en los individuos, y en la dialéctica establecida entre ambos.

Como consecuencia de este postulado, se descarta toda neutralidad científica, sustituida por la noción de compromiso, o compromiso para el cambio, a partir del reconocimiento de las ideologías subyacentes y visibles al accionar de sujetos e instituciones. El conflicto cognitivo, posible desde la perspectiva técnica, a fin de abrir camino a nuevas teorías, se asume desde la perspectiva crítica en conflicto social, ya que las teorías se construyen vinculadas a la práctica que les da sentido.

La educación desde la perspectiva crítica, como explica Latorre (2004: 20), *“es vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, donde la política educativa debe propiciar las condiciones que ayuden al profesorado a cuestionar la práctica educativa”.*

Cambio y emancipación se convierten así, en dos potentes motores de sentido que impulsan, mediante una rigurosa, paciente y constante crítica ideológica, el auto-convencimiento de los sujetos de cada práctica educativa, de que es posible su mejora. La realidad en su conjunto es dinámica y evolutiva, gracias, precisamente, al involucramiento de los actores y actrices de cada contexto, en esta línea. Frente a la ilusión de la acción

“iluminada” o compulsiva, la teoría recobra su valor social y estratégico con el objeto de contribuir a forjar “*el carácter en los hábitos de reflexión*” (Colás y Buendía, 1992: 52).

Frente a un “pesimismo” ideológicamente interesado, la perspectiva crítica sublima el aporte de la perspectiva interpretativa, revalorizando el poder acumulado por los procesos y contextos locales, como germen de micro-utopías de cambio, que pueden ser re-interpretadas a nivel estructural.

4.2. CRITERIOS DE DISCERNIMIENTO EPISTEMOLÓGICO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Después de lo expresado en términos de paradigmas de investigación educativa, y según la necesidad de que la investigación contribuya al surgimiento o fortalecimiento de sujetos sociales, nutrimos nuestra aproximación a la realidad desde los aportes de la teoría hermenéutica y sobre todo, crítica.

Guiados por el interés emancipador de la segunda, al comprometernos en los contextos de pertenencia de los sujetos, y con su transformación, entendemos la necesidad de utilizar la fundamentación de la primera, como estrategia para involucrarnos en el universo cultural del contexto de inserción. La síntesis de ambas perspectivas confluye en propiciar un proceso participativo más amplio y significativo, pues la participación ni se improvisa ni se impone.

Cuando nos referimos a la constitución de sujetos sociales (incorporando esa visión desde lo personal), nos alejamos de cualquier función “redentora” o presuntamente salvífica del trabajo científico, tal y como criticamos al positivismo, cuando no toma en cuenta la identidad y los saberes de la realidad que porta el sujeto. No se trata de “quién salva a quién”. Más bien, de cómo aprovechar ese momento único de encuentro con la realidad que constituye la actividad científica, favoreciendo un auténtico diálogo de saberes.

Para ello, es preciso a la vez reconocer la existencia de un saber popular. Tal y como recoge Diego Palma (1993: 59),

Antonio Gramsci (1975) anota que todos los hombres (y todas las mujeres) son intelectuales, aunque inmediatamente agrega, ‘pero no todos los hombres (tampoco las mujeres D.P.) tienen en la sociedad la función de intelectuales’ (...) todas las personas se proponen problemas prácticos, desde los cuales intentan resolver eficazmente las tareas de la reproducción y el mejoramiento de sus condiciones de vida; en consecuencia todos reflexionamos sobre los resultados que hemos obtenido y esos logros prácticos nos iluminan a concluir, ya en la confirmación de la lógica que guía sus acciones, ya a reformularla (...) Eso es lo que hacen todas las personas y eso es lo que lleva a que todos sean intelectuales.

La acumulación de experiencias validadas de mil formas, especialmente en el marco de las estrategias de supervivencia, va generando un sedimento de *saber popular*, que suele ser instrumentalmente más válido que muchos saberes elaborados para el éxito cotidiano permitido a grandes sectores excluidos. En ese marco, Palma (1993: 61) esboza una definición de los sectores populares como el “*variado conjunto de quienes, de distintas maneras y bajo formas diversas, son expropiados y/o limitados en sus posibilidades de satisfacción de necesidades y de desarrollo de personas, porque así aportan – directa o indirectamente – al normal desarrollo del sistema vigente.*”

¿Cómo recuperar, pues, toda la riqueza de saberes y características de los sectores populares, identificando sus auténticas potencialidades, para propiciar un diálogo fértil y fructífero con otras formas de saber?

Satisfacer esta inquietud plantea, a su vez, redefinir la relación sujeto-objeto en la construcción del conocimiento, así como la que se plantea entre teoría y práctica.

Para el paradigma positivista, la teoría constituye la selección del saber elaborado que, al aplicarse “tal y como se indica”, sin el aporte de la perspectiva de los sujetos involucrados, tendrá como resultado la mejora de la práctica educativa. Desde el punto de vista hermenéutico, lo importante es conocer cuáles son las teorías subyacentes a la práctica de los educadores, como único modo de fundamentar su comprensión. Por último, como nos recuerdan Carr y Kemmis (1988: 134), desde una perspectiva crítica, “*las teorías son creaciones de los individuos para explicar el mundo en que viven, y no descubrimientos que se hallan en ese mundo.*”

Por todo ello, la teoría ni es neutra ni “objetiva” *per se*; más bien, la objetividad es fruto de un acuerdo interpersonal compartido en la comunidad científica que la avala. La teoría nunca se produce en un vacío social.

Siguiendo a Carr y Kemmis (1988: 126), *una práctica (...) no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la «teoría» y al cual pueda «aplicarse» una teoría. En realidad todas las prácticas, como todas las observaciones, incorporan algo de «teoría»*”, como actividad social, con una finalidad definida mediante

procedimientos concretos y a la luz de unas creencias – pedagógicas -- y unos valores concretos (...) Los maestros no podrían enseñar sin una cierta medida de reflexión acerca de lo que hacen (es decir, una teorización), como los teóricos tampoco podrían producir teorías sin entrar en el tipo de prácticas específico de su actividad (Carr y Kemmis, 1988: 126).

La rotundidad de estas afirmaciones se basa en una profunda convicción de que, al ser la educación una actividad práctica, y llevar a cabo acciones que provocan (o no) cambios personales y sociales, los problemas que son objeto de la investigación educativa, también serán de corte práctico, cuya resolución sólo se valida con nuevas acciones, en una línea

determinada. De no ser así, entendemos que la investigación sólo aportaría “soluciones” especulativas.

Todo lo expresado revaloriza, en suma, el papel de las teorías de los maestros y maestras, como teóricos “no conscientes” de sus propias prácticas, de los estudiantes y sus familias, así como de los acompañantes. Si todos y todas somos portadores de ciertas teorías que nos ayudan a vivir, lo importante es racionalizarlas, frente a las rutinas que provocan que nos parezcan intocables. Y que la investigación educativa se sustente en una visión paradigmática que contribuya a esa racionalización...liberadora.

En ese marco de racionalización, o de asumir una nueva racionalidad, resulta más posible introducir mejoras libremente asumidas por los sujetos, que cuando las teorías se perciben como una imposición externa. Esta progresiva toma de conciencia de la persona respecto de su lugar en el mundo, es lo que permite que se vaya haciendo sujeto de su propia historia. Sin embargo,

los conceptos de objeto y sujeto (...) tienen bastante de tipológico, son abstracciones externas y opuestas que pueden resultar útiles para intentar el análisis de situaciones concretas, pero que carecen de realidad y de sentido más allá de esa función instrumental (...). En la realidad, los individuos y los grupos concretos incluyen la condición de ‘objeto producto de las circunstancias’ y la de ‘sujeto que busca enseñorearse de su contexto’. En cada situación concreta ambos aspectos se presentan relacionados, influyéndose mutuamente... (Palma, 1993: 58).

Todo lo planteado apunta a la importancia clave y progresiva de la participación de los destinatarios directos de la iniciativa de investigación en el proceso mismo de la investigación, o que, al menos, el equipo investigador asuma los códigos de sentido de la comunidad donde se involucra, sin perder los suyos propios.

Aunque nuestra investigación-acción no llegue finalmente a satisfacer los niveles de participación vinculados a la constitución de auténticos “sujetos sociales transformadores”, sí compartimos la convicción de que la ciencia y la investigación educativa sean en sí mismas inclusivas, como parte del proceso de incorporar la diversidad y considerar nuevos sujetos de Derechos. Como reconoce Lucio-Villegas (2000: 195), “*se trata de considerar que los pobres, los inmigrantes, las mujeres, los analfabetos, los jóvenes; todos aquéllos y aquéllas a los que una determinada formación social considera excluidos tienen capacidad para aportar a la construcción de la cultura y el conocimiento.*”

Con ello, este discernimiento epistemológico y auto-crítico nos permite comprender que la relación entre teoría y práctica, y la consiguiente construcción de conocimiento que la investigación educativa promueve, envuelve, las posibilidades con que nuestra realidad ha situado a nuestro alcance ser objeto o sujeto de la misma:

*Yo no sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan solo lo que he visto.
Y he visto
que la cuna del hombre la mecen con cuentos
que los gritos de angustia del hombre los ahogan con cuentos
que el llanto del hombre lo taponan con cuentos
que los huesos del hombre los entierran con cuentos
y que el miedo del hombre
ha inventado todos los cuentos.
Yo sé muy pocas cosas, es verdad,
pero me han dormido con todos los cuentos
y sé todos los cuentos.*

León Felipe²⁷

4.2.1. ENFOQUE CUALITATIVO

Como ya hemos explicado, nuestra identificación con una visión paradigmática crítica, y en menor medida hermenéutica, atiende al interés primordial de contribuir a la constitución de sujetos sociales. En este marco global, diferentes técnicas cuantitativas o cualitativas pueden convivir para hacer grandes aportes (cfr. Cook y Reichardt, 1986). Las oportunidades abiertas, a partir de nuestro acompañamiento e investigación-acción en la escuela República del Uruguay, nos decantaron por las segundas, entendiendo que

la actividad educativa es un fenómeno complejo, cargado de significados personales y sometido a la influencia de una diversidad de componentes difícil de delimitar en su conjunto. Explicar, comprender y mejorar la acción educativa como acontecimiento formal o esporádico, institucionalmente dirigido o culturalmente improvisado ha constituido durante este siglo un objetivo prioritario en el quehacer de los investigadores sociales. Elegir el método más adecuado que explique los acontecimientos educativos en cada ocasión y resuelva óptimamente los problemas que se plantean en cada contexto específico no deja de ser una de las mayores aspiraciones de nuestra comunidad científico-educativa (Gutiérrez, 1999: 2).

En el marco de la magnitud de problemáticas cruzadas en la educación dominicana, somos parte del reclamo de que se fortalezca el sistema de información del sistema educativo nacional, expresado en datos estadísticos, que deben nutrir periódicamente los actores e instancias del mismo, mediante procedimientos cuantitativos. Es incuestionable que el

²⁷ Llamadme publicano (1950). En *Antología poética*. León Felipe. Introducción Jorge Campos. Selección de Alejandro Finisterre (1997). Madrid: Alianza

tratamiento estadístico permite integrar visiones generales del desenvolvimiento del sistema educativo como país.

A partir de una interpretación de estas fuentes estadísticas, es necesario adoptar decisiones de política pública que hagan operativas líneas de acción referidas a las necesidades detectadas. En el terreno de la toma de decisiones de política pública, entendemos, por ello, que un enfoque de investigación cualitativo ofrece la virtualidad de profundizar las aproximaciones que ofrecen los datos cuantitativos, al explorar las motivaciones de los sujetos desde diferentes dimensiones.

Un enfoque cualitativo permite además la oportunidad de ensayar y evaluar micro-modelos de innovación, tendentes a superar aspectos necesitados de cambio. Por razones expuestas en la introducción de este trabajo, la política pública educativa en República Dominicana, aunque se halla atravesada por sucesivos proyectos que implican innovaciones en la base del sistema, entendemos que no ha priorizado un aporte de peso desde los enfoques de investigación cualitativa, que permita ponderar a largo plazo el papel de dichas innovaciones.

En el caso de nuestra experiencia en la escuela sede de nuestra investigación-acción, los procedimientos cuantitativos no fueron más allá de análisis de frecuencia, en el conjunto de las muestras y de la población implicada en la comunidad escolar, a fin de valorar el impacto de procesos en marcha. Los procedimientos de corte cualitativo, fueron, sin embargo, los que más nos permitieron conectarnos con el colectivo humano de la escuela y, más importante aún, conectarlos con el equipo externo de acompañantes universitarios.

Por otra parte, aunque, tanto en un enfoque cuantitativo como cualitativo es necesario desarrollar por parte de los investigadores una rigurosa capacidad técnica, el imaginario socialmente construido acerca de lo científico otorga un gran crédito a resultados cuantitativos, casi mistificándolos. Abrir mentalidades dentro del sistema educativo al valor profesional de los enfoques cualitativos y a que sean mejor comprendidos y apropiados, es una opción necesaria, a partir de los criterios de discernimiento epistemológico expuestos.

La más importante fortaleza que denotamos de la investigación cualitativa, desde la experiencia del presente estudio, tiene que ver con el título del capítulo introductorio de la obra clásica de Taylor y Bogdan (1987: 15) sobre métodos cualitativos de investigación: “*Ir hacia la gente*”.

A pesar de que en la aplicación y análisis de procedimientos cuantitativos los investigadores son el marco de control y canal de interacciones con los sujetos de una muestra, un proceso de estas características tiende a tornarse impersonal, al no requerir de más insumos que los prefijados por los códigos cerrados de procesamiento de información. Colás y Buendía (1992: 251), al caracterizar, en cambio, a la investigación cualitativa, nos recuerdan que “*el investigador se convierte en el principal instrumento de recogida de datos. La persona puede aportar datos tan fiables como los generados por medios más objetivos*” (el subrayado es nuestro). Este reconocimiento del aporte de una subjetividad atenta e inserta,

es paralelo, como veremos, a la auto-conciencia profesional acerca de los valores y prejuicios de los que somos parte, para evitar, precisamente, que lleguen a alterar la validez de los procedimientos y conclusiones.

En el marco de la perspectiva hermenéutica y de la perspectiva crítica, el celo metodológico del enfoque cualitativo, al asumir la construcción social de los significados, involucra una sospecha epistemológica acerca del instrumental con el que accedemos a la realidad. Nuestra “utilería” profesional de investigación no sólo es el canal de nuestras intenciones, sino la materialización de opciones de búsqueda que excluyen otras. Desde el contexto simbólico de la terapia gestáltica, Naranjo (1991) advierte del peligro de que el sujeto sea “tragado” (absorbido, difuminado...) por el proceso investigativo, ya que

el interrogador necesita una respuesta para evitar mejor la experiencia de donde surge la pregunta: (...) Las preguntas no sólo sirven para enmascarar las experiencias del interrogador, sino también para «tragarse» al interrogado y que así responda y satisfaga la necesidad manipuladora del interrogador (Naranjo, 1991: 79).

El enfoque cualitativo otorga, pues, un papel central a las personas, que pueden sentir cómo cobran importancia, con posibilidad de ser sujetos de cambios, fruto de la interacción con el investigador, quien también llega a participar de una evolución similar. Este aspecto es el eje transversal, o nudo principal, a nuestro modo de ver, del decálogo que Taylor y Bogdan (1987: 20-23) sintetizan como características que identifican a la investigación cualitativa, y que adaptamos en el cuadro que sigue.

CUADRO 17: CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; personas, escenarios y grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en sus investigaciones.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

FUENTE: Taylor y Bogdan (1987: 20-23)

En adición al repertorio de características propuesto por Taylor y Bogdan (1987), Colás y Buendía (1992: 250-252) especifican o amplían algunas de aquellas, siguiendo a Lincoln y Guba (1985). La consideración de la investigación cualitativa como un arte, por ejemplo, alude a diseños originales, difícilmente replicables, de forma similar, a contextos diferentes. Así, como expresan Colás y Buendía (1992: 252), bajo un enfoque cualitativo

el diseño de la investigación es emergente y en cascada, es decir, se va elaborando a medida que avanza la investigación. La situación y los datos recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose a tenor de nuevos datos y contrastaciones (...) Un diseño previo relegaría la realidad vivencial.

Este posicionamiento metodológico suma al conocimiento de la realidad educativa un factor de suma importancia: estar abierto a circunstancias cambiantes e impredecibles, lo cual constituye una variable esencial de los fenómenos humanos. Por otra parte, aunque la caracterización ofrecida de lo cualitativo es directamente deudora de los aportes de la fenomenología y del interaccionismo simbólico que fundamentan la perspectiva hermenéutica, igualmente ofrece la base humanística y empática que nos predispone a una acción crítica que promueva el cambio. En esta doble perspectiva o compromiso, para López-Gorritz (1997: 126), desde el enfoque cualitativo, se investiga para “*comprender a partir de lo que piensan y sienten los individuos en situaciones sociales determinadas (...) e ir construyendo teorías contextualizadas o poder plantear a posteriori una intervención*”.

Por otra parte, el papel otorgado a las personas como fuentes primarias de significados, se relaciona con la categorización de técnicas derivadas del enfoque cualitativo (Colás y Buendía, 1992: 255), entre técnicas directas, que involucran a los mismos actores en la recogida de datos (Observación participante, entrevistas cualitativas, historias de vida), e indirectas, basadas en documentos que reflejan la vida de esos actores (documentos oficiales, como registros, y personales, como diarios).

Para satisfacer el encuentro del paradigma crítico que decidimos abrazar, con los criterios expresados previamente, el enfoque cualitativo complementa nuestro bagaje metodológico, al permitir adaptar (Gutiérrez, 1999: 4) “*las estrategias de indagación a las particularidades de cada contexto sin la presión ni el formalismo de los heurísticos tradicionales, en cuya intención ha primado la búsqueda de evidencias teóricas dignas de ser generalizadas*”.

Vemos así reflejadas numerosas acciones de nuestro proceso de indagación, en las características descritas de la investigación cualitativa:

Se investiga entonces para aprender de la evolución de un caso concreto, para entender situaciones específicas, para describir dinámicamente lo que está sucediendo, para explicar los flujos mutuos de los componentes y factores de una situación, para ver las consecuencias de ciertas intervenciones, para perfeccionar nuestras técnicas pedagógicas (Dendaluce, 1988: 17, c.p. Gutiérrez, 1999: 4).

4.2.2. PERSPECTIVA DE INVESTIGADOR INSERTO

Como investigadores, nuestra aproximación hizo madurar nuestra condición de sujetos, en la medida en que nos abrimos, y a la vez promovimos recíprocamente la maduración como sujetos de los miembros de la comunidad educativa, en cuyo marco se produce el encuentro de teorías y prácticas. Para una y otra parte, la reflexividad, o capacidad reflexiva, aumenta, aunque no necesariamente en el mismo grado. Esta es la experiencia que nos arroja nuestra práctica de acompañamiento, tal y como se explica al delimitar nuestra investigación-acción.

Esta se sustenta, a su vez, en la doble inserción que representa nuestro rol simultáneo de investigador en la escuela, y reflexivo de la propia práctica docente universitaria, que nos (me) llevó a involucrarnos profesionalmente en el primer contexto. Se trata de una “doble inserción” porque existe un *continuum* entre la práctica del investigador como docente en República Dominicana, en el nivel Básico (Primaria, 1993/96) y en el nivel universitario (v. contexto profesional del investigador), con la “bisagra” crítica de su dedicación a la formación docente. En este marco, la investigación-acción nace de estas preocupaciones como educador, y no al revés.

Por ello, como contextualización del paradigma crítico, asumimos la potencialidad del investigador como *agente de cambio social*, como participante inserto y comprometido con los cambios que interesan a la comunidad. En este sentido, el perfil de investigador se confundió con todos los roles proactivos que se atribuyen a un educador (animador, facilitador...), al preocuparle igualmente el desarrollo de la comunidad, construido colectivamente. En relación al compromiso de los sujetos de la comunidad educativa, nuestra actitud y posicionamiento como acompañante o *amigo crítico* (Booth y Ainscow, 2015: 58), otorgaron a la experiencia de investigación un marco que denominamos de investigador “inserto”.

Desde el enfoque cualitativo se potencia el papel del investigador como agente de cambio social, por el modo en que las relaciones humanas directas permiten establecer una relación biunívoca entre demandas y aportes mutuos, combinando el investigador diferentes perfiles, modélicos en sí de la versatilidad del educador, y que Stake (1998, c.p. Muñoz y Muñoz, 2000: 224-225) sintetiza, cuando visualiza al investigador como 1) profesor, 2) defensor (haciendo partícipes a los actores del caso), 3) evaluador, 4) biógrafo, y 5) intérprete.

La complejidad extraordinaria de la articulación entre la escuela y el apoyo que requiere desde la investigación, es analizada, así mismo, por Elliott (1990: 305 y ss.), en relación a las dimensiones y expresiones (tipologías) de actores que brotan de la relación el investigador como ente externo y la práctica docente de otros. En ese marco, Elliott (1993: 75 y ss.), analiza igualmente los “dilemas y tentaciones del práctico reflexivo”.

En expresiones del propio autor, recogemos en el cuadro que sigue los aspectos con los que Elliott (1990) caracteriza la inter-relación “externo-interno”, vivida también en nuestro proceso, entendiendo que nuestra práctica de investigador inserto, por la forma en que llegó a culminarse, expresó los mencionados aspectos de nuestro rol como “agente neutral”, como “teórico crítico”, y sobre todo, como “formador de profesores reflexivo”.

CUADRO 18: EXTREMOS DE AUTO-CONCIENCIA PROFESIONAL Y RELACIÓN DE APOYO. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

AGENTE EXTERNO: <i>Cómo ha llegado a verse y a concebir la relación con el práctico “de dentro”</i>	AGENTE INTERNO: <i>Cómo ha llegado a verse y a concebir la relación con el práctico “de fuera”</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Como agente neutral, su papel “<i>consiste en provocar y clasificar las percepciones y los juicios de los agentes internos y de los demás grupos interesados, y en exponer ordenadamente los problemas para facilitar la política y la práctica educativas</i>” (Elliott, 1990: 311). • Como teórico crítico “<i>facilita las auto-comprensiones de profesores y alumnos sobre sus prácticas</i>”, planteando “<i>comprensiones alternativas con la convicción de que su verdad objetiva puede ser verificada</i>” (Elliott, o.c.:314). • Como formador de profesores reflexivo, “<i>el agente facilitador de investigación-acción (...) valora la objetividad como la cualidad de la apertura de los agentes externos a los datos, en el contexto del diálogo con los otros, en vez de perseguir la eliminación de los sesgos subjetivos (...), es tolerante con los resultados divergentes que se produzcan en los debates, y con las expresiones de individualidad al tomar decisiones</i>” y estimula “<i>los procesos de reflexión que capaciten a los agentes internos para generar</i>” sus propias teorías (Elliott, o.c.:319-20). 	<ul style="list-style-type: none"> • Como contribuyente con sus percepciones y juicios personales, participa en “<i>el libre intercambio de puntos de vista</i>” al confiar “<i>en que el agente neutral no hará un uso abusivo de los datos de que dispone</i>”, y que “<i>al facilitar el acceso (...) a los diferentes informes el agente neutral estimula la auto-reflexión y da oportunidades para modificar la práctica educativa</i>” (Elliott, o.c.:312-13). • Como práctico auto-reflexivo, “<i>los investigados y destinatarios de la investigación son los mismos (...). La comprensión (...) implica afrontar una situación práctica concreta en la que las elecciones que uno hace están moldeadas por una tradición histórica de valores y creencias</i>” (Elliott, o.c.:315). • Como profesor reflexivo, “<i>los valores no pueden ser captados en términos abstractos, sino que están imbricados en las acciones concretas (...); la investigación-acción (...) no excluye que los agentes internos procesen las observaciones, interpretaciones y juicios procedentes de sus compañeros o de otras partes interesadas</i>” actuando como agentes “<i>del intercambio de información</i>” (Elliott, o.c.:317-18).

FUENTE: Selección propia a partir de Elliott (1990: 305 y ss.)

La expresión de los paradigmas de investigación que describimos páginas atrás en las prácticas educativas, no sólo ayuda a entender los roles y relaciones entre los agentes externos e internos, sino igualmente, la ética de respeto, control del conocimiento y límites del cambio social, que se desprenden de dicha relación.

Como quiera, en ningún caso la visión de agente “externo” eludió nuestro compromiso con la realidad del contexto para implantar alguna fórmula técnica que “debieran” ejecutar los agentes internos. Tampoco durante nuestro acompañamiento, ni al usar como técnica la observación participante, nos situamos bajo los prejuicios epistemológicos de una perspectiva naturalista, cuando plantea la necesidad de captar la realidad de los hechos sin “alteración” alguna proveniente de la acción del investigador, y sitúa a los agentes internos sólo como fuente absolutamente fiable de los significados propios de dicho grupo.

El análisis de las tipologías de Elliott (1990, o.c.) que recoge el cuadro precedente pone de manifiesto, además, cómo es posible que convivan asincrónicamente diferentes niveles de conciencia, aunque el rol de catalizador del agente externo puede “facilitar”, desde la perspectiva del apoyo por la cual fue requerido, nuevos niveles de conciencia en los agentes internos. Estos, al no llegar a superar la fase de demandas escasamente articuladas y consolidar su reflexión en planes de cambio propios, no pudieron ser asesorados en lo que podría haber sido su “investigación-acción de segundo orden” enmarcada en una “investigación-acción de primer orden” (Elliott, o.c.: 319), que equivale al proceso general que facilita el agente externo.

En la segunda columna del cuadro precedente, correspondiente a los agentes internos, se expresan prácticas y convicciones reales, aunque posiblemente no siempre sus actores fueran formalmente conscientes de ellas. Sin embargo, como agente externo “ilustrado”, que se auto-percibe como sujeto de aprendizaje, tampoco puedo creer que nos (me) mantuviéramos en un nivel de conciencia constante como el que expresa la columna de la izquierda, que viene a ser nuestro “retrato” de acompañantes.

Aunque el apoyo a cualquier demanda profesional de los agentes internos de la escuela fue permanente desde el agente externo, la falta de una observación del impacto de este apoyo en la práctica de la escuela, desde esos mismos actores, impide que podamos otorgar más atribuciones a sus docentes, que la del colectivo que acoge y contribuye desde su idiosincrasia. Lo cual no es poco, en el contexto de carencias en que se desarrolló la práctica de dicha escuela y de nuestro acompañamiento.

Por último, nuestra inserción reflexiva se sintió en confianza y libertad para plantear, con respeto y sentido de oportunidad, discrepancias con las visiones de los actores de la escuela, e integrar también las suyas a nuestro acompañamiento. Igual sucedió entre nuestro rol de docente universitario y el de los estudiantes universitarios. Por ello, nos identificamos en suma con la perspectiva reflexiva expuesta, ya que *“el resultado consiste en un marco reconstruido de creencias y valores que muestran tanto la continuidad con los sesgos originales como la incorporación de elementos procedentes de otros marcos”* (Elliott, 1990: 318).

Algunos matices de todos los extremos analizados, podrán definirse, en cualquier caso, en función del análisis de datos de esta investigación-acción.

Respecto a los “dilemas y tentaciones del práctico reflexivo” propuestos por Elliott (1993: 75 y ss.), en nuestro caso, trabajar directamente en el escenario de la escuela, simultáneamente con estudiantes de la escuela y de la universidad, y atendiendo a la vez la coordinación general del proyecto de acompañamiento (la “investigación-acción de primer orden”), se constituyó en uno de los dilemas personalmente más condicionantes.

En segundo lugar, la inserción permanente en la dimensión y fase de “acción”, agobiada por el logro de resultados delimitados, representó igualmente un dilema personalizado, al convivir con el paciente registro de datos y la necesidad de comprender su utilidad inmediata. El cuadro que cierra este epígrafe muestra la actitud con la que pudimos abordar este aspecto.

En tercer lugar, nuestro acompañamiento osciló entre el dilema de reconocer el auto-reconocimiento de nuestro carácter “intruso” en el “campo”, y la innegable implicación afectiva y operativa en situaciones de la escuela y de sus actores, demandada porque representamos también un recurso valioso, dadas nuestras conexiones con el entorno de la realidad exterior. Como fleco de este aspecto, durante nuestra inserción la directora de la escuela concentró una relación profesional privilegiada con el agente externo, mientras este mantuvo a la vez una intensa cercanía con los docentes de la escuela. Esto nos obligó a ser tan democrático como confidencial en el manejo de informaciones que reflejaban discrepancias entre los diversos actores de la escuela.

Sin haber sufrido restricción alguna a cualquier recogida de datos en la escuela, estamos de acuerdo con Elliott (1993: 80), en que *“la visión de las escuelas como democracias participativas está incluida de forma tácita en el movimiento de investigación-acción”*. Sin embargo, el control de la información por parte de la dirección de los centros hacia los docentes, en el sistema educativo dominicano, nos identifica también con Elliott (1993: 78), cuando reconoce que *“no soy tan ingenuo como para creer que, en general, los directores tengan la visión, el valor y las habilidades sociales que caracterizan las cualidades del liderazgo en las comunidades profesionales reflexivas”*.

A cambio de estas “turbulencias” generadoras, nuestro estilo de inserción envolvió definitivamente nuestro plan de investigación-acción en los ritmos de la escuela y de su entorno, a través de un acompañamiento en competencia permanente con la observación y evaluación del mismo proceso. La perspectiva de acompañamiento asumida, desde los presupuestos de participación y de mejora del centro educativo analizados en el marco teórico, se relaciona con la forma en que personalmente intentamos conciliar el tercer dilema planteado.

El acompañamiento es una modalidad de apoyo protagonizada por agentes externos, que se reivindica en el sistema educativo dominicano desde la década de 1990, como reacción a la

tradicional supervisión o inspección. Esta visión de acompañamiento no fiscalizadora tiene que ver con otras consideraciones vertidas en este trabajo, acerca de que nuestra práctica eludiera conscientemente cualquier rol de autoridad externa, a fin de hacer creíbles las propuestas de cambio.

Como expresión de la complejidad del “encuentro” profesional entre colegas, en el marco del acompañamiento y del aporte a los dilemas planteados, ofrecemos una visión de las competencias que sistematizamos para la inserción respetuosa en la vida de las escuelas, según muestra el cuadro que sigue.

CUADRO 19: COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS EN PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO

*Lo esencial no son los instrumentos con los que se mide,
sino la persona que explora, que entrevista, que observa.*
Miguel Ángel Santos (1997: 237)

- Vocación para implicarnos como participantes respetuosos en el entorno educativo que acompañamos, afrontando reflexivamente nuevos aprendizajes, vivencias y emociones.
- Interés en aproximarnos a los procesos múltiples que construyen la vida de un centro educativo y de sus actores, manejando métodos sensibles para captar tal complejidad.
- Capacidad para desarrollar programas de “agenda abierta”, permeables a fenómenos imprevisibles, así como a la participación e intereses de cada contexto escolar.
- Versatilidad para contextualizar y triangular métodos, técnicas e instrumentos del acompañamiento en los escenarios naturales y las culturas socio-profesionales de cada centro educativo.
- Desarrollo de una visión integradora de las prácticas desarticuladas de la vida de un centro, a fin de interconectarlas con las metas del programa de acompañamiento.
- Sensibilidad para captar, dar seguimiento y animar cambios evidentes e imperceptibles.
- Fidelidad para escuchar y registrar las necesidades e intereses de cada actor y contexto, orientándolos hacia las posibles respuestas institucionales y profesionales.
- Compromiso con el desarrollo progresivo de autonomía profesional y cívica en los actores y comunidades educativas involucradas en el programa de acompañamiento.

FUENTE: Elaboración propia a partir de McKernan (1999) y Santos Guerra (1990 y 1997)

4.3. CRITERIOS DE CALIDAD DE NUESTRO DISEÑO METODOLÓGICO

Como es característico desde el enfoque cualitativo, en el caso de la presente investigación, fue necesario desarrollar estrategias y técnicas específicas que permitan asegurar la validez de sus resultados, de forma que “*se puedan hacer constataciones e inferencias con garantías de verosimilitud*” (Colás y Buendía, 1992: 274). Los criterios más usualmente

establecidos para garantizar dicha validez se refieren a la credibilidad, transferencia, consistencia y neutralidad. A su vez, estos criterios se despliegan a través de diferentes procedimientos que intentan satisfacer los mismos.

4.3.1. CREDIBILIDAD

Como definen Colás y Buendía (1992: 275), se refiere a la coincidencia o *“isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad”*. Se trata de la sana inquietud, como investigador acerca de la fidelidad con que nuestros estudios reflejan la realidad en la que se sumergen, sosteniendo las autoras citadas que el enfoque cualitativo favorece mejor este criterio de calidad que los diseños experimentales, gracias a técnicas bien conocidas, como la observación persistente y la triangulación.

Esta puede adoptar diferentes dimensiones, según se trate de (Colás y Buendía, 1992: 275-276) triangulación de fuentes, entre sujetos (interna), metodológica, temporal, espacial y teórica. McKernan (1999: 209) sugiere cuatro niveles de triangulación: conceptual o teórica (modelos o perspectivas diferentes), de información (datos recogidos en diferentes entornos), del investigador (a través de diferentes estudios), y metodológica (técnicas cruzadas). Por ello, llega a plantear que los diseños de investigación sean multi-método, pues *“ya que cada método de investigación revela la singularidad de un entorno o problema, los métodos múltiples deberían ser la forma de desenterrar esta riqueza”* (McKernan 1999: 209).

Para Elliott (1993: 103), la triangulación contribuye a establecer *“algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan compararse y contrastarse (...) La triangulación de las pruebas constituye un paso preliminar excelente para la elaboración de un informe analítico”*. Para este autor, la triangulación es el procedimiento que permite instaurar un sistema de auto-evaluación y rendición de cuentas de la investigación, implicando *“la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastantes distintos: los correspondientes al profesor, a los alumnos, y a un observador participante”* (Elliott, 1977: 10, c.p. McKernan, 1999: 206).

En este sentido, el vasto abanico de oportunidades de triangulación que ofrece cada una de las fases de investigación-acción, en un estudio con dimensiones longitudinales como el que nos ocupa, es ilustrado en el epígrafe correspondiente de este marco teórico. Como muestra de la riqueza de perspectivas de una sola fase de investigación-acción, ya durante el primer año de nuestro trabajo de campo, correspondiente a la etapa/fase diagnóstica, los aportes cruzados de diferentes metodologías y sujetos nos permitieron visualizar un escenario metodológico holístico, delimitando entre técnicas principales y auxiliares, de forma similar a las que finalmente consolidó nuestro diseño metodológico.

Según la metodología procesual típica de investigación-acción, a medida que cada técnica de recogida de datos empezó a ofrecer sucesivos volúmenes de información, como

resultados parciales, cada uno de estos bloques experienciales brindó valiosos aportes, de contenido y forma, para enriquecer y mejorar las técnicas de siguiente aplicación.

Este modo de triangular resultados y técnicas se extiende a la propia validez de las conclusiones que ha permitido arrojar nuestro análisis, al plantear algunos interrogantes fundamentales de nuestra investigación por diferentes vías y en diferentes momentos, como planificamos, por ejemplo, al indagar la cotidianidad de los estudiantes desde su propia perspectiva, y desde la de sus familias, simultáneamente. El análisis de datos ha contribuido además, por saturación de pruebas, a cotejar si realmente los resultados de la aplicación de las técnicas de recogida de datos reflejan el pensamiento de sus actores, sin los interferentes ideológicos que pueden suponer las personas adultas, en el caso de niños y adolescentes, o el docente, en el caso de estudiantes de la escuela o de la universidad.

Por último, cabe reseñar en relación a este criterio, el valor longitudinal que nuestro proceso de acompañamiento agregó a los ciclos de I/A. Sin haber partido de un diseño previo de investigación longitudinal (pero abiertos a ello), la fidelidad con que nuestra inserción logró persistencia, contribuyó a consolidar los modestos logros materiales de nuestro proceso, y, por otra parte, a sostener una reflexión sin término. Como expresa Latorre (2004: 93), *“la permanencia prolongada del investigador en el campo de investigación posibilita un mayor grado de verosimilitud y permite un enfoque más intenso de los aspectos más característicos de la situación”*.

4.3.2. TRANSFERENCIA

Gutiérrez, Pozo y Fernández (2002: 550) aluden a este criterio como *“la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en ese contexto a otros contextos de similares condiciones, bajo una situación de investigación en idénticas condiciones”*. El logro de este criterio requiere que el investigador cualitativo aplique *“el muestreo teórico en escenarios o contextos múltiples. Su comparación permitirá descubrir lo que es común y específico en ellos, así como las condiciones que hacen que ciertas hipótesis no se cumplan, o, por el contrario, se mantengan en diferentes ámbitos culturales”* (Colás y Buendía, 1992: 276).

Para favorecer esta aplicabilidad de resultados, procedimentalmente se requiere diversificar las técnicas de recogida de información, así como el desarrollo de descripciones en profundidad, exhaustivas y minuciosas, con la finalidad de captar la multi-dimensionalidad de cada contexto. A fin de analizar posibles generalizaciones a otros contextos, lo que la metodología cuantitativa supone o impone como “universalidad”, desde el enfoque cualitativo constituye una búsqueda consciente y deliberada.

Para González Monteagudo (2001: 241), desde el criterio de transferibilidad

el investigador interpretativo se limita a formular hipótesis de trabajo, junto a una descripción del tiempo y del contexto en los cuales se producen esas hipótesis. La

capacidad para juzgar la transferencia del estudio se deja en manos de los lectores o usuarios. Para facilitar esta tarea, se debe hacer un muestreo teórico, se recogen abundantes datos descriptivos y se desarrollan descripciones minuciosas.

En relación a este criterio de calidad metodológica, su consideración nos remite a valorar si asumimos nuestra inserción como estudio de caso, debido a las características de nuestro diseño, que convierten nuestro modelo de acompañamiento a la escuela-sede en un “caso” en sí. Entendiendo que casi toda investigación-acción puede verse como “caso”, esta denominación resulta muy amplia y polisémica; en cambio la I/A remite a un cierto número de concepciones con las que nos comprometimos para caracterizar nuestra modalidad de apoyo, asumida como “acompañamiento”.

En este sentido, Buendía, Colás y Hernández (1998: 257) plantean que

a la metodología cualitativa se le ha identificado tradicionalmente con el estudio de casos. Pero debemos aclarar que no se trata de una metodología, sino de una forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados. El estudio de casos se caracteriza porque presta especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas a través de casos (una estrategia de diseño, que arroja el relato del producto-caso).

Para Pérez Serrano (1994: 72), por su parte, “*la investigación cualitativa es muy amplia; en ella tienen cabida una gran variedad de métodos y corrientes. Entre ellos podemos mencionar: estudio de casos, investigación-acción (...) investigación participante, etc.*”. La autora cita hasta 22 tipos más, y la asume como metodología/técnica, al igual que McKernan (1999: 96-105). Sandín (2003: 127-128) enmarca, dentro de la investigación cualitativa, el estudio de casos entre los “*métodos orientados a la comprensión*”, y a la investigación-acción, entre los “*métodos orientados al cambio y la toma de decisiones*”.

En nuestra investigación-acción, lo dilatado de su extensión en el tiempo, su aprecio al entorno natural de los actores de la escuela-sede, el uso consciente de estrategias de triangulación, así como el intento de comprensión holística de una innovación viva, “desde dentro”, contribuyen a encuadrarla como estudio de caso. Tal y como refleja la definición de Ying (1984, c.p. Muñoz y Muñoz, 2000: 223), en el estudio de caso “*los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y requieren múltiples fuentes de información*”.

Sin embargo, entendemos que nuestro proceso de acompañamiento durante un total de cinco años, no se basó en unidades de comparación, muy específicas o detalladas a lo interno de la escuela, y a las cuales teníamos acceso (aulas de diferentes ciclos y niveles, vg.). Conscientemente, nuestra interpretación de las urgencias de cambio expresadas por los actores sacrificó la profundidad que caracteriza al estudio de caso, frente a la amplitud de la cobertura (McKernan, 1999: 98), que nos ofrece la metodología de I/A.

Por ello, a pesar de las dificultades para la sostenibilidad de las innovaciones, preferimos que hallazgos de diferentes fases del ciclo de inserción-acción se incorporen dinámicamente a nuevas re-planificaciones del proceso, sin demorarlo a la escritura final de un estudio de caso. La triangulación ofreció, además, una perspectiva crítica hacia los informantes de la escuela-sede, que, por ello, no constituyeron la única lectura de la realidad, aunque sí decisiva. El dinamismo con que evolucionó nuestra visión del proceso de acompañamiento, de las necesidades de la escuela y del valor de nuestro apoyo, se relaciona con la construcción *in situ* del “modelo” que entendemos constituye el aporte reflexivo principal de nuestra investigación-acción (cfr. los *Criterios de delimitación de nuestra I/A*).

Desde el año 2002, y en función de los resultados diagnósticos de la primera inserción de 2001, se produjeron dos fenómenos paralelos, dentro del trayecto profesional del investigador-coordinador del proyecto de acompañamiento. Por una parte, se asumió la necesidad de concentrar el apoyo principal en el entorno escuela, para fortalecer la identidad de esta, de cara a los entornos “encadenados” de familia y escuela, que fueron conjuntamente abordados durante 2001, y que pudieran haber generado ciclos de acción que no cuajaron.

Por otra parte, rebrotó con más fuerza la inquietud de que esta I/A se extendiera a otros centros educativos. Esta posibilidad concluyó, finalmente, como un proceso externo al acompañamiento a la escuela República del Uruguay, proyecto que no lograría compatibilizarse con una articulación externa. Aunque iniciativas relacionadas en el contexto de la universidad y con autoridades de la educación pública, tendieron a medir el impacto de nuestra inserción bajo este parámetro (transferencia/ replicabilidad), no fue posible propiciar articulaciones valiosas o aprovechar las que nuestra I/A sugería.

Durante el año 2002 se diseñó un proyecto en el INTEC que previó constituir desde la escuela Uruguay una red de centros en el Distrito Educativo 15-03. Como muestra de dicha intención, ese año *el practicum* de la electiva universitaria *Derechos de la niñez...* se inició simultáneamente en otra escuela, adicional a la escuela sede de nuestra I/A. Sin embargo, la magnitud de los retos asumidos en esta, junto a la precariedad de los medios para nuestra acción, provocaron que a partir del año 2003 la fase de acción se concentrara únicamente en la escuela República del Uruguay.

En el año 2005 se retomó esta intención de extensión, coordinándose otra investigación exploratoria en cinco escuelas de dicho distrito educativo, en relación a las necesidades de la niñez y adolescencia y el compromiso social de la universidad. Para esta investigación, el modelo de contraste fue el desarrollado en la escuela República del Uruguay.

A nivel académico, la experiencia desarrollada por nuestro acompañamiento constituyó un referente metodológico directo en dos programas universitarios:

- Septiembre 2003: Asignatura “Metodología y Didáctica de las Ciencias Sociales”, del Postgrado de Enseñanza de las Ciencias Sociales, de la FLACSO (Facultad

Latinoamericana de Ciencias Sociales-RD). Vinculación del análisis del contexto social a las respuestas educativas.

- Mayo 2007: Asignatura “Diseño de ambientes educativos” de la Carrera de Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Exploraciones de campo con análisis comparado del ambiente de diversas escuelas públicas, entre ellas la escuela Rep. del Uruguay, adoptando instrumentos de análisis desarrollados durante nuestro *practicum*.

4.3.3. CONSISTENCIA

Este criterio, también conocido como dependencia, se refiere a la estabilidad de los datos, de forma que los resultados se reiteren, si la investigación vuelve a llevarse a cabo con los mismos sujetos, en el mismo contexto. Como plantean Colás y Buendía (1992: 276) “*es uno de los criterios más problemáticos, debido a la diversidad de realidades con las que se trabaja y a la subjetividad que genera al ser el investigador principal agente de recogida de datos*”.

La posibilidad de replicar una investigación paso a paso, identificando a la vez los roles y estatus de los participantes involucrados, son algunos de los procedimientos usuales para que una investigación cualitativa resulte rigurosa también en este aspecto. Junto a esto, la descripción minuciosa de los informantes, del contexto, así como de las técnicas de recogida de datos, sobre todo si se trata de técnicas innovadoras, constituyen estrategias para conciliar la subjetividad del mundo social con la calidad científica deseada.

En el caso de los instrumentos de recogida de datos proporcionados por el docente universitario a los estudiantes acompañantes, como instrumentos típicos de la materia (v. Bloque estratégico 2: Análisis de entornos, tareas y procesos), la frecuencia de aplicación se computó siempre y cuando los estudiantes siguieron la guía propuesta para realizar sus análisis. Esta exigencia contribuyó a nuestro rigor metodológico y a validar la consistencia de los instrumentos de creación propia. Cada trimestre los estudiantes universitarios acompañantes recibieron entrenamientos reflexivos sobre la aplicación de los instrumentos que nuestro proceso generó, constituidos en protocolos renovados de práctica.

Nuevamente, este criterio tiene que ver en nuestra I/A, con la pretensión de crear un modelo de acompañamiento, desvelando las rutinas que lo fueron conformando, y contribuyendo a “organizar el mundo empírico” (Sandín, 2003: 133) de sucesivos procesos vinculados a nuestra teorización emergente.

4.3.4. NEUTRALIDAD

También conocida como “confirmabilidad”, garantiza que los hallazgos de un estudio no estén sesgados, de forma encubierta o deformante, por la perspectiva, motivaciones e intereses del investigador. El sesgo de la visión personal – común a todo paradigma de investigación en algún momento u otro – es limitado por la redundancia de evidencias que se apoyan recíprocamente.

Nuevamente, la triangulación, junto con la introducción consciente de la perspectiva de los participantes y de otros investigadores, a efecto comprobatorio, reduce el riesgo de incumplir este criterio de calidad. Igualmente, la aplicación de los llamados “registros de baja inferencia”, que reproducen fielmente fragmentos textuales del discurso de las personas o de las situaciones, o recogidas de datos mediante procedimientos mecánicos (grabaciones en audio/imagen), en principio, inalterables. El acuerdo inter-observadores es la clave de validez en este caso.

En este sentido, en todo momento, nos pareció saludable para el rigor metodológico y experiencial de nuestro proceso, no representar como investigador una figura de autoridad legal hacia el contexto-escuela. A pesar de identificarnos con los grandes lineamientos de política educativa pública del país, en ningún caso nos alineamos necesariamente con las ejecutorias de sus sucesivos gerentes, a nivel central, o de las administraciones “regionales” o “distritales”. De hecho, más bien consideramos que algunas ejecutorias resultaban discriminatorias para el Derecho a la Educación o la dignidad profesional del docente.

A lo interno de la escuela, nuestras percepciones personales debieron mostrarse equilibradas, discretas y confidenciales entre la red de comunicación y confianza establecida entre la dirección del centro y el investigador, por una parte, y los docentes, y el investigador, de otra. Ambos polos mostraron posiciones discrepantes en la interpretación de la práctica. Para Elliott (1993: 80), este punto constituye uno de los dilemas típicos del práctico reflexivo, ya que *“el supuesto de que los directores deben controlar el flujo de información entre los profesores, tanto dentro como fuera de la las escuelas, se basa en la aceptación de la estructura clásica de la autoridad implícita en la cultura tradicional”*.

Respetando la particularidad de cada participante, las situaciones críticas generadas en torno a nuestro acompañamiento pretendieron ser, por ello, matriz de un mayor nivel de acuerdo entre observadores de la acción.

Con similar enfoque crítico, nuestra posición como empleado de la universidad durante el período de acompañamiento a la escuela fue compatible con el distanciamiento de ejecutorias institucionales contradictorias con el establecimiento de un *practicum* como el propuesto, o con prácticas académicas justas hacia los estudiantes acompañantes. En suma, la autoridad a la que nuestra inserción apeló, se referió en todo momento a la profesionalidad percibida de nuestra práctica, como garantía de neutralidad.

CAPITULO 5: BASES METODOLOGICAS. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

5.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: CONCEPTUALIZACIONES

Como ya hemos analizado, el interés emancipador de la perspectiva crítica “*pretende la autonomía racional y liberadora del hombre. Se conseguirá mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social*” (Colás y Buendía, 1992: 51-52). De este modo, la investigación-acción, aunque, como veremos, no es exclusivamente asumida desde una perspectiva crítica, desarrolla a través de esta el máximo de sus potencialidades, por la medida en que “*las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción*” (Elliott, 1993: 67).

En la misma línea, respecto a ámbitos y fines, y con la amplitud y precisión que les caracteriza, Carr y Kemmis (1988: 176), asumen una definición de investigación-acción, que también hacemos nuestra:

*Investigación educativa activa es el término que se emplea para describir una familia de actividades de desarrollo curricular, desarrollo profesional, programas de mejoramiento escolar y desarrollo de la planificación de sistemas. Lo que tienen en común estas actividades es la identificación de estrategias de acción programada que se han de implementar, y que luego son sistemáticamente sometidas a observación, reflexión y cambio, teniendo en cuenta que los participantes en la acción se consideran íntegramente comprometidos en todas estas actividades*²⁸.

A pesar de la rica reflexión epistemológica planteada en torno a la investigación-acción, en torno a una caracterización precisa de la misma,

la expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. En los textos aparece con diferentes expresiones: investigación en el aula, profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación acción participativa, investigación crítica, etcétera, que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran expresiones intercambiables (Latorre, 2007 a: 21).

²⁸ Adaptado por los autores del Seminario Nacional sobre investigación-acción. Universidad Deakin de Geelong (Victoria, Australia, mayo de 1981).

La acción y sus condicionantes es el objetivo central de esta modalidad investigativa. Para Elliott (1993: 67), *“el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él.”*

El interés por la acción implica asumir las condiciones contradictorias, polémicas e incluso conflictivas en que esta se desarrolla, por lo que

la investigación-acción perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas (...) Por tanto, la investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores (Elliott, 1993: 70-71).

Las características de la acción que esta forma de investigación redimensiona, pueden desplegarse, sin pretensión de exhaustividad, como sigue:

CUADRO 20: VISIÓN DE LA ACCIÓN DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

“ACCIÓN” como campo de...

- ...elaboración y control de conocimientos teóricos.
- ...control de hipótesis.
- ...sistema de investigación y sistema de acción.
- ...comunicación permanente entre investigadores y prácticos.
- ...negociación.
- ...distintas lógicas de la realidad.
- ...un problema de conocimiento.
- ...un problema práctico, en el cual tiene categoría de “solución”.
- ...práctica de nuevos modos de hacer (*how to do it*).
- ...intervención para el cambio o resolución de problemas.

FUENTE: Adaptado de Goyette y Lessard-Hebert (1988: 61-62, 92, 103 y 105)

Tremblay (1974, c.p. Lessard-Hebert, 1988: 43-44) vincula la investigación-acción a la capacidad de nombrar, comprender y controlar la realidad. Para nosotros, en el contexto de nuestra investigación, esto significa describir y diagnosticar (“nombrar”), explicar (“comprender”), y modificar o mantener (“controlar”).

Por su parte, MacKernan, J. (1999: 25) categoriza la investigación-acción en torno a tres dimensiones, que el autor concibe como pilares fundantes:

1. *Que los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas.*
2. *Que la conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce.*
3. *Que las metodologías cualitativas son quizá las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas.*

El primero de estos postulados es deudor, por otra parte, de la visión acuñada por Stenhouse y extendida por Elliott, entre otros, del “profesor como investigador”, al entender a los docentes como intelectuales de su propia práctica, comprometidos con su mejora. McKernan (1999: 25) afirma rotundamente, que “*todo profesional en ejercicio es miembro de una comunidad crítica de científicos educativos*”. La realidad, no obstante, es que en el caso de los investigadores y educadores que construyen sus teorías como reflexión de las prácticas, la articulación es débil en muchas ocasiones, y ello debilita, por tanto, la oportunidad de procesos más radicales de investigación-acción.

Por otra parte, la alusión al “entorno naturalista” se refiere a que un proceso de investigación-acción, tal y como se concibe hoy en día, no es posible desarrollarlo en el contexto artificial que establece un diseño experimental o cuasi-experimental, de tradición positivista. Los criterios de validez y el compromiso socio-político de la investigación-acción precisan de la subjetividad de los actores que van a sostener en su práctica cotidiana los cambios que evalúen significativos frente a las problemáticas planteadas.

La cuestión del poder compartido es, así, de las características que confieren a la investigación-acción el espíritu democrático que puede faltar a otras metodologías. Aunque es posible, también en el caso de la I/A, que se manipulen las intenciones u objetivos de transformación, el control de los pasos o etapas metodológicas confiere credibilidad a esta forma de investigación. Por ello, uno de los aspectos fundamentales de la I/A es el referido al grado de implicación de los sujetos relacionados con la situación de investigación.

La tensión dialéctica que se genera entre el rigor científico que interesa al investigador y la participación de los actores sujetos del cambio social, puede ser conciliada, ya que

los pasos a seguir corresponden en primer lugar a la observación participante, la descripción, la inferencia y la interpretación. La especificidad de la I+A se halla en que estos cuatro pasos no son de exclusiva pertenencia del investigador, sino que el mismo debe desarrollar estrategias que permitan la realización efectiva de estos cuatro procesos en forma conjunta y cooperativa con el Otro (...). Los problemas a abordar deben surgir de las propias percepciones, creencias y experiencias de la vida cotidiana de los involucrados. Los temas también, pero deben ser tamizados y retraducidos a temáticas más generales, planteadas desde el campo de la teoría disponible, y las propias experiencias del investigador (Vizer, 2002: 5; el subrayado es nuestro).

5.2. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: TIPOLOGÍAS Y CONDICIONANTES

El papel de los sujetos involucrados en una investigación-acción ha dado lugar a definir diferentes tipos, que en la concepción de Carr y Kemmis (1988), prototípica de la corriente anglosajona, se entrelazan con las intenciones de los tres grandes paradigmas de investigación que conviven en las ciencias sociales. Así, se podría básicamente establecer, según sintetizan Latorre (2004: 31) y Colás y Buendía (1992: 293), una investigación-acción

- Técnica, cuando el investigador funge como asesor externo, que traza pautas que se dialogan con los participantes.
- Práctica, que tiene lugar cuando el investigador es un provocador de la participación y la auto-reflexión, logrando la cooperación de los participantes.
- Emancipadora, o aquella en la cual el investigador es un moderador del proceso, con igual responsabilidad hacia el cambio con los demás participantes.

Como toda tipología, es difícil que en todo momento, los procesos reales puedan encuadrarse nítidamente en una forma u otra de I/A. Por ejemplo, la figura que ya reseñamos de “amigo crítico”, que Booth y Ainscow (2015) han propuesto para el desarrollo de escuelas inclusivas, podría corresponder a la visión de “asesor externo”, pero comprometido con una práctica que promueva la auto-reflexión y la transformación de procesos y estructuras.

Desde nuestra experiencia hemos podido verificar, por otra parte, que las demandas sentidas de cambios surgen de los docentes en ejercicio, pero que no siempre cristalizan en planes de innovación concretos. Posiblemente, en ese caso, el mayor aporte de un miembro de una determinada comunidad de práctica se relacione entonces con su capacidad para sensibilizar e involucrar a investigadores externos, capaces de sistematizar fielmente sus aspiraciones y darles seguimiento hacia logros visibles.

Latorre (2004: 32) contrapone la posición de Carr y Kemmis (1988) de que “*sólo la investigación-acción emancipatoria es la verdadera investigación*”, con la visión más procesual, no exenta de un horizonte utópico, de autores como Zuber-Skerritt (1992), cuando “*señalan que cada una de las investigaciones es válida en sí; las tres modalidades conllevan desarrollo profesional, y es legítimo comenzar por la indagación técnica, y progresivamente, avanzar hacia las de tipo práctico y emancipatorio*” (Latorre, 2004: 32).

De forma procesual, como objetivo de toda I/A, los propios Carr y Kemmis (1988: 177) asumen la necesidad de “mejorar” e “interesar”, ya que “*a medida que se desarrolla un proyecto de investigación-acción se prevé que irá interesándose en el proceso un círculo cada vez más numeroso de de los afectados por la práctica*”. Por ello, estos autores establecen, a medio camino entre la flexibilidad procesual y el rigor epistemológico, unas “condiciones mínimas” para la investigación-acción, “*individualmente necesarias y conjuntamente suficientes*” (o.c.:177):

1. *Que el proyecto se haya planteado como tema una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento,*
2. *Que dicho proyecto recorra una espiral de bucles de planificación, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades implantadas e interrelacionadas sistemática y auto-críticamente.*
3. *Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el proyecto para incluir a otros afectados por la práctica, y manteniendo un control colaborativo del proceso.*

Respecto a la importancia que reviste la participación de los sujetos, Latorre (2004: 41), puntualiza que

es una idea, mayoritariamente compartida, que la investigación-acción debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dadas las ventajas y el enriquecimiento mutuo que trabajar en grupo comporta. En el caso de que tenga que realizarse una investigación-acción individualmente, es importante implicar a otras personas. La investigación-acción tiene como punto de mira el «yo», pero es hecha con y para otra gente. La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa (los subrayados son nuestros).

Entre los sujetos que el autor cita como potenciales participantes y colaboradores de proyectos de investigación-acción, se encuentran todo tipo de personas relacionadas con la práctica que se pretende mejorar: estudiantes, otros docentes, un tutor o tutora de la investigación, un amigo crítico, colegas de la misma institución, agentes externos, o un grupo de validación.

Para tender los necesarios puentes colaborativos, Latorre (o.c.:41), expresa la necesidad de desarrollar destrezas de saber escuchar, saber gestionar la información, saber relacionarse con otras personas, así como de saberlas implicar en la investigación, ya que, en cualquier caso, “*la investigación-acción conlleva establecer nuevas relaciones con otras personas (...) Piense que el principal recurso es usted mismo y que la vida es un proceso de aprendizaje continuo*” (Latorre, 2004: 41).

Complementariamente con estos planteamientos, Colás y Buendía (1992: 296) recogen igualmente, citando a Bartolomé (1986) y a López Górriz y otros (1990), un conjunto adicional de condiciones que debe reunir toda investigación-acción. Así, las autoras plantean diferentes aspectos a considerar, que, por nuestra parte, agrupamos en torno a

- Formación del investigador: López Górriz y otros (1990), ampliando a Bartolomé (1986), especifican la necesidad de un saber científico y técnico sobre la materia, así como de un saber psico-social para animar, coordinar y generar grupos de trabajo.

- Logística: Recursos materiales y “humanos” son especificados por Bartolomé (1986) como esenciales, dada la laboriosidad y extensión de la recogida y análisis de datos, así como contar con el tiempo necesario para el desarrollo de estos procesos, de larga duración, en general.
- Interacciones humanas de calidad: Para Bartolomé (1986), toda I/A implica una predisposición y apertura de los implicados hacia el proceso de investigación (a), así como un clima grupal y organizativo de la investigación basado en el respeto, libertad, reconocimiento y comprensión (b). López Górriz y otros (1990) recogen a su vez de Barbier (1977) un saber “implicarse en dialéctica”, o capacidad de integrarse al grupo para captar informaciones tamizadas de sentimientos y emociones, tomar distancia para racionalizarlas, y devolvérselas sistematizadas. Igualmente, López Górriz y otros (1990) refieren la necesidad de saber escuchar hechos, vivencias y su repercusión en el colectivo, así como de desarrollar empatía y receptividad.

La importancia otorgada en la investigación-acción a la implicación de los sujetos ha dado lugar a la conceptualización de la “investigación colaborativa”, así como de la “investigación participativa” (investigación-acción participativa), como ramas autónomas que han recreado una epistemología propia. Ambas modalidades asumen los máximos niveles de conciencia y protagonismo de los sujetos, con gran énfasis en metodologías de trabajo cooperativo.

Mientras que la investigación colaborativa es típica en el contexto institucional de servicios de apoyo o de prácticas universitarias, la investigación-acción participativa se ha definido en el contexto de procesos de desarrollo comunitario, que sitúan a la investigación al servicio de las luchas sociales.

Respecto al “romanticismo” o descontextualización dogmática con que frecuentemente se asume la participación, más como moda que como realidad transformante, el propio Ander-Egg (1990: 38), reconoce que *“una investigación-acción, para que sea participativa, supone que la gente esté en condiciones – en cuanto a capacitación – para una efectiva participación”*. El autor sitúa, para que participar sea *“algo más que bellas declaraciones”*, dos cuestiones básicas a resolver:

- *Crear los ámbitos o espacios de participación (...).*
- *Proporcionar a la gente los instrumentos y la capacitación necesaria para saber cómo participar. No se trata del “derecho a participar”, sino de la capacidad operativa para poder participar efectivamente (o.c.:38).*

Para ello, la investigación-acción, desde su dimensión reflexiva desarrolla componentes de formación desde la práctica, que implican transferencias de saberes y “tecnologías sociales” para el diseño, programación y organización de estrategias y procesos.

Intentando agotar la rica gama de posibilidades que encierra la investigación-acción, Goyette y Lessard-Hebert (1988: 38-39), de la rama francesa de la I/A, recogen el planteamiento de Desroche (1981), relativo a que *“la investigación-acción integral es la que hace interactuar la explicación, la aplicación y la implicación”*.

Tipológicamente, estas tres dimensiones también representarían distintas situaciones de investigación-acción: Como explicación *sobre* la acción, no se daría acción en sí. Como aplicación *para* la acción, el actor dispone, pero quien propone es el investigador. Como implicación *por* la acción, o bien los investigadores se involucran en la acción de los actores, o bien estos se implican en la investigación de los investigadores.

Siguiendo a la corriente francesa que también representa Barbier (Colás y Buendía, 1992: 293), la implicación da lugar a tres niveles, como “implicación psico-afectiva”, “histórico-existencial”, y “estructural-profesional”, los cuales posicionan a la investigación en función, respectivamente, de necesidades internas o subjetivas, de la historia personal y contexto social, o de la toma de conciencia de la situación profesional y la realidad.

Caracterizada como “investigación-acción-existencial”, Barbier (1983, 1992, c.p. López Górriz, 1997: 123) otorga en este enfoque un papel central a la subjetividad, auto-observada de una forma que conduce a un cuestionamiento de las prácticas individuales y colectivas, y a tres tipos de “escuchas-acción”: científico-clínica, poético-existencial, y espiritual-filosófica.

El imperativo de valorar lo subjetivo para transformar la cotidianeidad objetiva de los docentes, se relaciona plenamente con los planteamientos de Stenhouse (1987: 56-57), para el cual, *“la investigación orienta la acción generando investigación-acción”* basándose en

el diseño de procedimientos en las escuelas que reúnan tanto los criterios de la acción como los de la investigación, es decir, experimentos que puedan ser justificados tanto sobre la base de lo que enseñan a los profesores e investigadores como a los alumnos. Denominaré curriculum hipotético a una estructura sistemática de tales procedimientos. Semejante currículum es el procedimiento experimental apropiado, a través del cual, es aplicada la investigación mediante la comprobación, el perfeccionamiento y la generación de teorías en el laboratorio del aula.

Más adelante, Stenhouse (1987: 88), en su intento por seguir dilucidando esta dinámica relación entre teoría y práctica, aclara que en la investigación-acción *“el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo (...) acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora (...). En educación los actos sustantivos (...) se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender”*.

Como cierre de esta apretada caracterización de la investigación-acción, y siguiendo el planteamiento de Stenhouse sobre el carácter sustantivo de la I/A, nos resulta muy revelador el “semblante” de la misma que nos ofrece Mac Kernan (1999: 52-53). Con la

exhaustividad que le caracteriza, el autor desarrolla dicho retrato, con la intención manifiesta de integrar los rasgos predominantes, como hilo conductor de toda tipología de I/A. Este *“elemento común unificador lo constituye el que toda investigación-acción es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento. El método científico es el que proporciona una unidad de pensamiento racional y de ciencia”* (o.c.: 52-53).

En este ánimo, que el autor compara a recrear en el siglo XX el positivismo del s. XIX, se nos describe el estilo de la I/A, como actividad integrada por estas constantes (o.c.: 52-53):

1. *Aumento de la comprensión humana*, manifiesta en el carácter hermenéutico o crítico de la I/A, como bases del pensamiento reflexivo.
2. *Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas.*
3. *El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales.*
4. *En colaboración*: Todos los interesados tienen el derecho de ser incluidos en la búsqueda de una solución.
5. *Realizada in situ, en el entorno donde está el problema.*
6. *Naturaleza participativa, para que los afectados se involucren en la investigación y puesta en práctica de las soluciones preferidas.*
7. *Enfoque en el caso o la unidad individual.*
8. *No se intentan controlar las variables del entorno.*
9. *El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza*, viéndose a una nueva luz, para re-definir la situación.
10. *Evaluativa-reflexiva*, discerniendo al final de un ciclo de acción qué ha pasado, para describirlo, interpretarlo y explicarlo.
11. *Metodológicamente ecléctico-innovadora*. No sólo es preferible la triangulación, sino necesario el diseño de técnicas e instrumentos, frente a retos novedosos.
12. *Científica*: riguroso trayecto procedimental de formulación del problema, hipótesis de acción, recogida/análisis de datos, y reformulación de hipótesis.
13. *Vitalidad y posibilidad de compartir*: Aplicación de resultados.
14. *Naturaleza basada en el diálogo/discurso*. *El discurso es el dato central de la I/A. La comprensión se puede lograr sólo por medio del diálogo sin restricciones con los participantes del proyecto. El debate y la reflexión sobre el debate parecen axiomáticos.*
15. *Crítica*. Razonada y basada en la práctica social, como paso importante hacia la comprensión, interpretación y emancipación.
16. *Emancipadora*, para liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas (...) y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva.

5.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: MODELOS

La articulación de teoría y práctica en la I/A ha dado lugar desde sus inicios, al planteamiento de algunos modelos de proceso, que permiten mostrar la relación dinámica entre sus componentes.

Originalmente, el modelo de Lewin (1946), considerado punto de partida de esta metodología, establece un plan, una acción, una observación y una evaluación de la misma. Esta última permite revisar el plan inicial, dando paso a un nuevo ciclo de acción. Estas cuatro fases o etapas se interrelacionan mediante una recurrente espiral de ciclos, *“procedimiento base para mejorar la práctica”* (Latorre, 2004: 32).

A partir de este esquema básico, las matizaciones de cada autor responden a la importancia que le conceden a cada una de estas “fases”, transformadas muchas veces en dimensiones de I/A, o bien al modo en que se concibe la interacción entre las mismas.

Así, el concepto lewiniano de “bucle reflexivo” que genera una “espiral auto-reflexiva” es enriquecido por Carr y Kemmis (1988: 197) con la caracterización de “Plan” y “Acción” como momentos “constructivos” de I/A, y “Observación” y “Reflexión” como momentos “reconstructivos”. De forma horizontal y simultánea, para estos autores, “Plan” y “Reflexión” pertenecerían al discurso de los participantes, previo y posterior a cada actuación, mientras que “Acción” y “Observación” serían parte inseparable de la práctica en el contexto social.

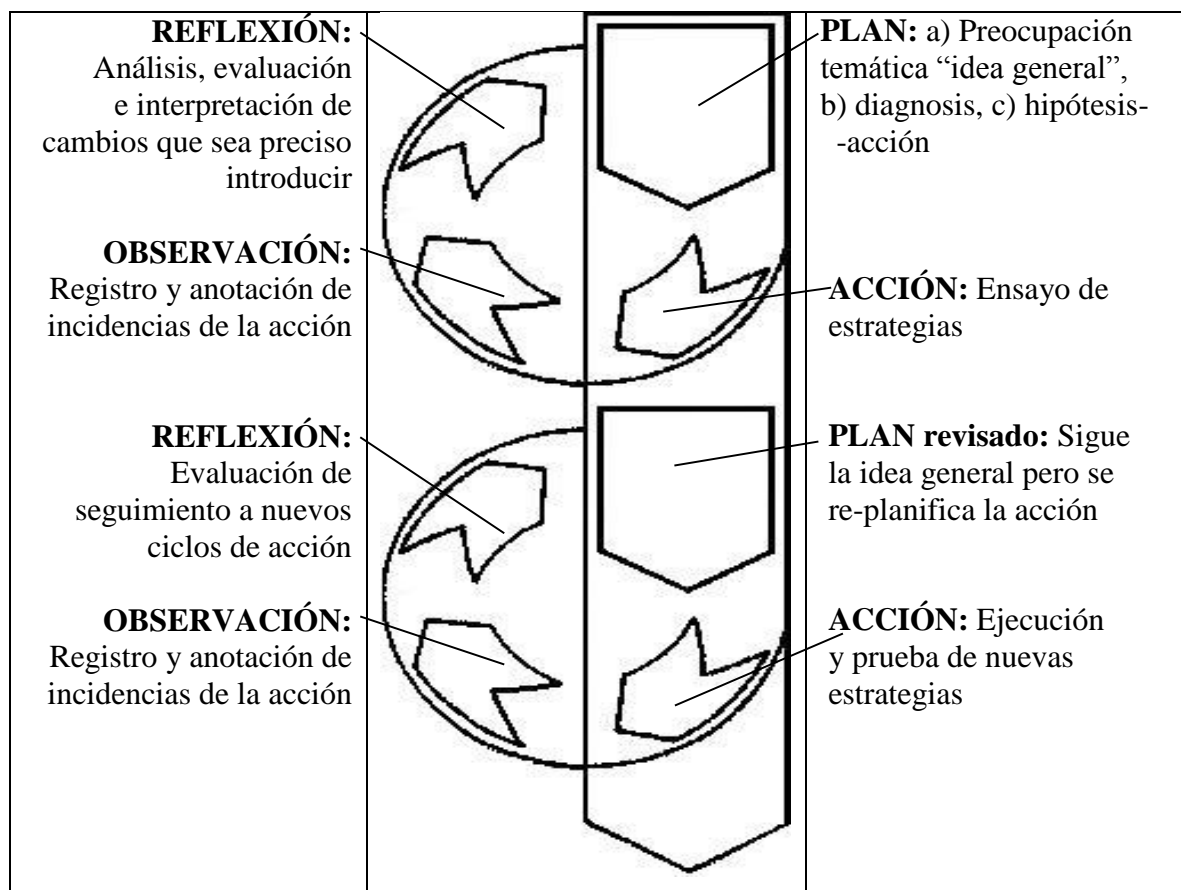
Kemmis (1989, c.p. Latorre, 2004: 36) por su parte, entiende que el binomio Construcción/reconstrucción integra una dimensión o eje organizativo, mientras que el binomio Discurso/práctica integra una dimensión estratégica.

Un segundo modelo de importancia, que recoge Latorre (2004: 32), se concibe, a partir de uno previo de inspiración lewiniana, basado en ciclos de acción reflexiva, como “espirales de acción”, en el modelo evolucionado de Kemmis (1989), McKernan (1999) y McNiff y otros (1996).

Cada una de estas espirales se visualiza como un circuito con sentido en sí mismo, que atraviesa “horizontalmente” todos los ámbitos de la cotidianeidad donde se inserta la I/A, desarrollando cada una de las cuatro fases citadas.

Simultáneamente, en procesos más complejos o extensos de I/A, las distintas espirales de acción se unen secuencialmente mediante un eje “vertical” vertebrador, que otorga una dimensión de continuidad a logros particulares que necesitan consolidarse o ampliarse en el tiempo, como se describe gráficamente a continuación.

**CUADRO 21: ESPIRAL DE CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
DE KEMMIS (1989)/ Modelo de la Universidad de Deakin (1982)**



FUENTE: Adaptado de Latorre (2007 b: 29) y de McKernan (1999: 46)

Un tercer modelo de relevancia lo aporta Elliott (1993: 89 y ss.), visualizado como diagrama de flujo, a fin de evitar que se perciba el carácter cíclico de la I/A como un proceso lineal. Aunque el autor reconoce y extiende el aporte fundante del modelo de Lewin, plantea que es necesario, de acuerdo a la experiencia de la realidad, complejizar cada fase de I/A, sin circunscribirla a un momento puntual, al entender que

- *Es posible modificar la idea general.*
- *El reconocimiento (diagnóstico) incluye el análisis y el descubrimiento de los hechos, reiterándose a lo largo de la espiral de actividades, sin circunscribirse al comienzo del proceso.*
- *La implementación de una fase de la acción no siempre es fácil, no debiendo proceder a evaluar los efectos de una acción hasta que se haya comprobado en qué medida se ha implementado* (Elliott, 1993: 89).

Como veremos en el siguiente epígrafe, al delimitar nuestra investigación-acción, esta complejidad contribuyó a que pudiéramos dar cuenta, sin presuponerlo, del grado en que contribuimos a modificar una situación de partida identificada, ya que *“la investigación-acción tendrá que ocuparse de ella”* (Elliott, 1993: 91).

En relación a los tres modelos descritos, cabe resaltar la posición que se le otorga al Diagnóstico previo al Plan, en cada modelo descrito. En los tres se parte de considerar la necesidad de una “idea general” sobre un tema de interés, que sería el detonante del diagnóstico en sí. Mientras que en el modelo de Lewin (1946) se trata de una búsqueda exploratoria de los hechos, en el de Elliott (1993) se expresa como “reconocimiento (descubrimiento y análisis de hechos)” con el fin de *“describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de los hechos que queremos modificar o mejorar”* (Elliott, 1993: 92).

Para Lewin (1946) la exploración diagnóstica constituye un momento previo a la estructuración del plan, como en el caso de Elliott (1993), aunque este, como ya señalamos, la convierte en recurrente (cíclica), en la medida en que los hechos se ven afectados por el impacto de la acción. En el modelo de Kemmis (1989), sin embargo, la idea general, la diagnosis y una hipótesis acción, son partes intrínsecas y constitutivas de la formulación del Plan de investigación-acción, como gran etapa-pórtico a la espiral de ciclos.

Otros autores [Del Rincón y Del Rincón, 2000: 52; Colás y Buendía, 1992: 296; Kemmis y McTaggart (1988, c.p. Colás y Buendía, 1992: 297)] conciben el diagnóstico como fase previa a las restantes, caracterizada como tal. Del Rincón y Del Rincón (2000: 52) plantean un diagnóstico inicial conformado por una “revisión global” y una “revisión específica”, para poder pasar de las necesidades sentidas a las reales, previo a planificar mejoras. Para Kemmis y McTaggart (1988: o.c.), el diagnóstico se concibe como una fase en sí, pero “acción y observación” conforman una sola fase, porque la única observación posible se refiere a lo ejecutado.

Goyette y otros (1984: 55, c.p. Colás y Buendía, 1992: 301), al describir el método de I/A conocido como “resolución de problemas con experimentación sobre el terreno”, reconocen en cambio un ciclo de seis etapas o fases: 1) Exploración y análisis de la experiencia, 2) Enunciado de un problema de investigación, 3) Planificación de un proyecto, 4) Realización del proyecto, 5) Presentación y análisis de los resultados, y 6) Interpretación-conclusión-toma de decisión.

Todos los autores coinciden en que identificar una idea previa, desmenuzada en los hechos y aspectos que caracterizan la realidad a intervenir, y partiendo siempre de los sujetos y de sus necesidades, constituye el más sólido fundamento para el resto de la investigación-acción, otorgando direccionalidad y sentido al proceso. Whitehead (1989, c.p. Latorre, 2004: 38) y McNiff y otros (1996, c.p. Latorre, 2007 b: 30), coinciden en personalizar este momento introductorio, caracterizando al diagnóstico como “Sentir o experimentar un problema”, y a la formulación del Plan como “Imaginar la solución del problema”.

5.4. CRITERIOS DE DELIMITACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Aunque el nivel de involucramiento y compromiso del investigador con el cambio educativo sitúe la investigación en un marco de intenciones mucho más amplio, epistemológicamente nos interesa delimitar la investigación-acción que convivió durante cinco intensos años con un proyecto que conoció dos formulaciones básicas en dicho período. Gracias a esa fusión, el esfuerzo reflexivo redimensionó la relación posible entre la planeación y la acción de los procesos de cambio en la escuela. En primer lugar, hemos de delimitar que la temporalización prevista en el año 2002, en el primer proyecto marco (v. **anexo A2**), se extendió y ajustó a la realidad que nos marcó el propio acompañamiento.

En segundo lugar, realizar esta delimitación resulta obligado, ya que el componente de “Acción” en la escuela, fue protagonizado también, junto a otros actores, por el mismo investigador, en un rol compartido con el de coordinador del *practicum* universitario. En el otro extremo del *continuum* reflexivo que supone la investigación-acción, el componente de “Observación” supuso para el investigador principal, mayormente, un permanente replanteamiento de los roles profesionales que le empujaron a la “Acción”.

En tercer lugar, la presente delimitación responde también a la originalidad en sí del proceso: un plan diseñado – con titularidad de la universidad – con los sujetos de la escuela, como programa de acompañamiento, que inserta una práctica universitaria en la vida de un centro educativo.

Como se ha explicado en la introducción de este trabajo, la aproximación a nuestra temática de investigación tuvo su origen en el contexto de las reflexiones con un grupo de maestros de diversas escuelas, durante el año 2000, preocupados por situaciones de su propia práctica. Como hemos reseñado, un incipiente proyecto de I/A de este grupo profesional, que no llegó a ejecutarse, se formuló como “*Escuelas y familias unidas por la educación*” (v. **cuadro 1**), con algunos objetivos que más tarde se consolidarían en nuestro proyecto del año 2002.

En el año 2001 el diagnóstico breve de las escuelas donde se desempeñaba este primer grupo de maestros²⁹ nos llevó a concentrarnos en una de ellas, *República del Uruguay*, y su entorno de Villa Francisca, en función del nivel de carencias evidenciado. Según el rol etnográfico de “portera” o llave de dicho contexto, la compañera maestra de dicha escuela, perteneciente al citado equipo inicial de reflexión, nos introdujo al equipo docente del centro, a través de una reunión formal, presentando los objetivos de una primera exploración diagnóstica, como parte del inicio del apoyo, en el marco del cual establecer algún plan de acción.

Una vez en la escuela, propusimos a cinco maestras de la misma, de 1.º y 2.º grado (de la tanda horaria matutina), la conformación de un equipo de investigación y reflexión de su práctica de aula, como investigadoras auxiliares del diagnóstico en proceso, entre enero y

²⁹ Plasmado como producto evaluable para el curso “Análisis metodológico de recursos comunitarios”, perteneciente a este programa doctoral

septiembre de 2001, focalizado en estos grados iniciales del nivel Básico. Sin embargo, a pesar del protagonismo y motivación de estas maestras para la reflexión, valoración y aplicación de diferentes técnicas de trabajo de campo, su incidencia para plantear autónomamente innovaciones al diseño de investigación, y a su propio desempeño docente, fue limitada. Completada una primera etapa o fase diagnóstica, sus conclusiones nos animaron a decidir varios escenarios de transformación en la escuela, cristalizados en un primer ciclo de investigación-acción, bajo el soporte del primer proyecto de acompañamiento.

Tras valorar en el año escolar 2001-02 las dificultades institucionales para que los maestros de la escuela liberaran tiempo para reuniones de reflexión de su práctica, la iniciativa a partir de ese momento revistió formalmente el carácter de acompañamiento, aprovechando la inquietud y necesidades formativas de los estudiantes universitarios de la asignatura electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*. Esta materia es parte del currículum académico de la universidad INTEC, sede profesional del investigador en aquel momento.

Fruto del intercambio de saberes tejido con los niños de la escuela en la primera investigación diagnóstica, la sinergia generacional entre los estudiantes universitarios y los de la escuela, los convirtió, gracias al citado acompañamiento, en sujetos de transformaciones importantes. La intensidad de la reflexión a que nos llevó una práctica retadora y plagada de urgencias, hizo emerger a los estudiantes universitarios de cada trimestre académico como equipos “flotantes” de investigación-acción, con una contra parte y coordinación a cargo del investigador y de miembros de la escuela, responsables de enlazar cada periodo académico con el siguiente, en un *continuum* reflexivo, apoyado por diversas estrategias.

A partir del año 2002 el proyecto de acompañamiento reforzó una agenda propia, validada en la escuela, que seguiría conviviendo con las rutinas escolares, dentro de las cuales continuaría compartiendo todas las innovaciones que modeló.

En todo momento, la actitud del colectivo docente, de la directora, orientadoras y demás personal de la escuela, se mantuvo cálida, interesada y acogedora. A cambio, el investigador-coordinador y los sucesivos equipos de estudiantes-investigadores auxiliares, desarrollaron una permanente comunicación acerca de los planes de acción y de su desenvolvimiento, desde un gran respeto. Esta armonía hizo posible que investigador y estudiantes universitarios recorrieran todas las instalaciones de la escuela, con docencia o sin ella, con total libertad, actuando, anotando y fotografiando, a un nivel de inmersión que se hizo normal, y que relativizó, tras cuatro años de acompañamiento, nuestra innegable posición de “intrusos”. Esto no quiere decir que determinados aspectos de la vida de esa comunidad educativa pudieran quedar ocultos o velados a nuestra participación, como es razonable entender.

En el caso del investigador principal, y en menor medida de los estudiantes universitarios, su participación fue aceptada incluso en medio de situaciones tensas, provocadas por factores internos y externos, concediéndose por igual la facultad de opinar y de aportar sugerencias. En este contexto de confianza, como investigador inserto asumimos la ética de la investigación etnográfica, a fin de limitar los efectos “contaminantes” de la intromisión en el medio de la escuela y de las familias, sin negar los sesgos propios de la subjetividad de cada parte. Pero

también aportamos a las necesidades de la escuela, desde nuestro compromiso y reflexión, siempre que se nos requirió. En el marco de la simbiosis operativa descrita, hemos perfilado cinco sujetos básicos de esta I/A, con diferente nivel de responsabilidad y roles:

CUADRO 22: SÍNTESIS DE ROLES DE ACTORES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELA REP. URUGUAY (2001-06)

- **Docentes de la escuela-sede.** Invitaron y solicitaron al investigador universitario apoyo a la satisfacción de sus necesidades profesionales. Aprobaron formalmente el inicio del acompañamiento a la escuela, de sus objetivos de investigación (2001) y de su extensión con los equipos de estudiantes universitarios (2002-06). En este marco, de forma periódica aportaron a cada fase de I/A, expresando reflexivamente sus necesidades y evaluando los aportes del acompañamiento. 5 maestras de la escuela fungieron como investigadoras-auxiliares en la etapa/fase diagnóstica de 2001. Un número similar, alternativamente, fue responsable de coordinar acciones con los equipos de acompañantes. Representaron el anhelo de cambio, aunque agobiado por las rutinas del sistema educativo y del contexto.
- **Directora de la escuela.** En adición a las funciones anteriores, de modo no formal, la directora asumió con el investigador el rol permanente de observación de la práctica, representando la autoridad del sistema educativo, contextualizada.
- **Estudiantes de la escuela-sede.** Además de su aporte continuo a la formulación de necesidades, fueron copartícipes también en la planeación, observación y evaluación del proceso, y, especialmente, ejecutores voluntarios de los planes de acción diseñados, con un protagonismo propio desde los clubes y comités que conformaron. Representaron la “energía” de cambio desapercibida para el mundo adulto.
- **Estudiantes de la universidad.** Equipos “móviles” de I/A junto al docente-investigador principal. Incorporados al proceso, al decidir participar de una materia de libre elección, se responsabilizaron de diseñar y ejecutar planes de acción trimestrales, particularizando sus intereses de desarrollo humano al enfocarse en uno de los componentes de acompañamiento. Para ello, revisaron los aportes de sus compañeros de trimestres previos y escucharon permanentemente a los actores de la escuela. Junto al docente universitario co-diseñaron y sistematizaron procesos de recogida de datos. Generacionalmente, representaron el mayor grado de apertura al cambio, dentro de su contexto de clase social.
- **Docente e investigador universitario.** Práctico comprometido con el cambio socio-educativo desde su docencia universitaria, focalizada en derechos de la niñez. Asumió este compromiso, problematizador de su conciencia, como factor de calidad docente. Responsable de coordinar el proceso de acompañamiento, superponiéndole la malla de investigación-acción de la que emergió el modelo final. Participó personalmente en todas las fases y procesos de I/A, seleccionando, provocando y/o filtrando la devolución de numerosos resultados del trabajo de campo. Responsable académico ante la universidad, sin estar investido de autoridad formal ante la escuela y el sistema educativo.

FUENTE: Elaboración propia

A pesar de nuestra capacidad organizativa, la limitación de recursos con la que el proyecto se desarrolló, nos ayudó a entender el valor de los logros en una escuela pública dominicana, en circunstancias de campo próximas a las vividas en esta. Como hemos planteado, nuestro norte principal aspiró siempre a que toda innovación se insertara efectivamente en la rutina del centro educativo, lejos de procesos “artificiales”: partir y contar siempre con los actores del centro, poniendo a prueba con ellos cada innovación, desde su capacidad y creatividad, y evitando que el recurso a la “autoridad profesional o institucional” externa impusiera soluciones no asumidas por los agentes internos.

En este sentido, la diferente posición, compromiso y estatus de los actores señalados en el cuadro previo, no fue obstáculo para que compartieran una alta identificación y entusiasmo con el proyecto, en línea con el punto 4 del Semblante de la I/A que MacKernan (1999: 52) plantea, como “Comunidad de discurso” entre agentes internos y externos de la escuela. Entre los actores de esta I/A, en el caso de los estudiantes universitarios, no se trataba de profesionales, pero sin embargo, los legitimamos como co-investigadores, y no “clientes”, al ser conocedores incipientes de la realidad, o interpelados a ello, en el marco de su compromiso trimestral.

¿Llegó a constituir nuestra investigación-acción un “modelo” de acompañamiento? En sí misma, y de cara a contribuir al establecimiento de nuevas oportunidades de apoyo a las escuelas, realmente lo pretendió decididamente. Según la definición del *Diccionario de la lengua española*, “modelo” alude no sólo a un “arquetipo” o “punto de referencia”, sino igualmente a la “representación en pequeño de alguna cosa”, y al “esquema teórico (...) de un sistema o realidad compleja (...), que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento” (DRAE, 22.^a edición, consultado en línea, 22-8-2011).

Desde el punto de vista de una pedagogía no reproductiva, esta definición nos lleva a asumir, además, la originalidad de nuestra práctica y su pretensión innovadora, al postular la validez del acompañamiento que asumimos como investigación-acción.

El desarrollo de un proceso de acompañamiento, de acuerdo con el planteamiento de García (2007: 4) “*involucra a dos o más personas que asumen un compromiso con la ayuda, la transferencia de conocimientos, de vida y de experiencias entre las/os acompañantes y los sujetos acompañados*”. Nuestra aproximación y práctica en el escenario-escuela, y en el escenario-aula universitario que crea una plataforma al primero, entendemos que fue coherente con estos planteamientos. Recíprocamente, y a su medida, los actores de la escuela y los actores acompañantes universitarios se desempeñaron de similar forma.

En un plano tan vivencial y comprometedor hacia cambios posibles, nuestra forma de acomodar la investigación-acción a las características singulares del acompañamiento llevado a cabo, nos llevó a identificarnos con una investigación-acción práctica, de acuerdo con las tipologías de I/A revisadas, por la forma en que permanentemente provocamos diferentes formas de participación, reflexión y cooperación.

Por supuesto, según los momentos por los cuales atravesó nuestra experiencia, a lo largo de los cinco años de inserción del investigador en la escuela, que incluyen cuatro de acompañamiento de estudiantes universitarios, otras modalidades de I/A se hicieron visibles, tanto en su perspectiva técnica, como más emancipadora. Uno de los aspectos más colaborativos de nuestra investigación se estableció en algunas oportunidades, de cara al logro de algunos productos, entre los estudiantes universitarios y el docente-investigador, o entre este y algunos líderes del contexto-escuela.

Reflexión y acción se cruzaron fecundamente a través de nuestro acompañamiento, tal y como puso de manifiesto nuestra metodología. Como más adelante describiremos, “Consultas-Análisis-Registro” de prácticas constituyó la triada metodológica de nuestro modelo de acompañamiento, lo que equivale, de acuerdo a todo lo expuesto, a darnos cuenta de si realmente escuchamos, analizamos (mandatos de acción) y revisamos cada una de las fases de cada ciclo de I/A.

Esta triada metodológica entendemos que es coherente con los fines de la I/A previamente revisados, por el modo en que el apoyo que brinda un proceso de acompañamiento, a través de esta modalidad de investigación, fortalece la comunicación entre los actores, el control de sus propias prácticas, y su capacidad (competencia) de protagonizar iniciativas innovadoras. Esto es lo que pretendimos modelar, fundamentalmente a lo interno del triángulo humano establecido entre los estudiantes de la universidad y los docentes y estudiantes de la escuela.

Por otra parte, la relación entre espirales y ciclos de I/A, basada en el modelo de Kemmis/Deakin que asumimos, nos ayudó a entender la interacción dinámica de cada objetivo de I/A entre sí, como explica el epígrafe que dedicamos al diseño metodológico.

En este contexto de apoyo reflexivo a la práctica de la escuela-sede del proceso, la definición de los componentes del acompañamiento (Medio ambiente, Animación a la lectura/ Biblioteca, Recreación, y Estética y Bellas Artes), es fruto de la caracterización de la acción, a partir de los retos que planteó el diagnóstico general del año 2001. De este modo, asumimos una **Acción**

- a) **Inclusiva** de sujetos (a fin de re-equilibrar roles y relaciones de poder) y de ámbitos curriculares poco valorados, pero que agregan calidad al currículo, en relación con el desarrollo integral de la niñez.
- b) **Modeladora** de innovaciones complejas, procesuales y participativas en escenarios reales sin recursos.
- c) **Reveladora** de cambios sin parámetro previo (casi utopías), a través de resultados y productos visibles, concretos y manipulables, que responden a demandas insatisfechas y provocan rupturas cognitivas tendentes a comprometer a las personas con la innovación.

A partir del año 2005, el segundo proyecto general de acompañamiento (v. **anexo A3**) enmarcó el desarrollo de los componentes de acompañamiento ensayados durante los tres años previos en una serie de estándares e indicadores educativos de calidad, generados de la reflexión de la práctica de los años previos, como parte de la construcción de dicho proyecto. El logro de dichos indicadores se vincula a la “Misión” formulada en este: *“Modelar un proceso consistente de intercambio de saberes y prácticas entre la comunidad educativa de la escuela República del Uruguay y estudiantes del INTEC, dirigido a establecer sólidamente los medios y experiencias de calidad educativa y de aplicación de derechos promovidos a nivel nacional e internacional.”*

El establecimiento de unos estándares e indicadores de calidad de la práctica educativa fue representativo de nuestra vocación de encauzar la originalidad del acompañamiento en marcos de logro, concretos, visibles y formalizables en lo posible, en la misma línea en que se ha descrito la acción transformadora. Los estándares, tal y como los definen González, Castellanos y León (2005: 8) *“son patrones, requisitos obligados que tiene que cumplir un servicio o producto para que exprese la calidad requerida (...) contienen el qué tiene que hacerse, pero esencialmente se refieren a la cualidad superior por lograr, es decir, cómo hacerlo”*. Profundizando en las condiciones necesarias para definir estándares, hay que considerar, entre otros aspectos, *“las condiciones concretas existentes”* y *“el conocimiento del servicio, a partir de investigaciones que identifiquen una fortaleza o debilidad que el estándar normará”* (González, Castellanos y León, 2005: 8).

A partir de los estándares definidos, los indicadores que emergen de la práctica de nuestro proyecto, para visibilizar aquellos, los asumimos como señales o referentes capaces de

proveer información válida y específica sobre el desarrollo de los procesos y sobre los resultados obtenidos en un determinado centro (...), permitir el análisis y la emisión de juicios (...), aportar información para el establecimiento de planes de mejora”, así como de *“aportar información para valorar la evolución del funcionamiento del centro a lo largo del tiempo* (Andrés, 2005: 4-5).

Los estándares e indicadores formulados durante el segundo ciclo de I/A (y resultado de la acción innovadora de los dos primeros años de acompañamiento) no llegarían, sin embargo, a agotar el necesario proceso participativo para su validación y desarrollo con todos los actores de la escuela (v. **anexo C18**). En el contexto académico del investigador-docente y de los estudiantes universitarios, los citados estándares e indicadores sí pasaron a constituir una referencia importante de desempeño del *practicum* universitario.

Dada la magnitud de situaciones del contexto-escuela imposibles de controlar desde nuestro equipo de acompañantes, los estándares e indicadores constituyeron también uno de los patrones concretos de medida, relativos al alcance del propio proceso de acompañamiento en sí, en coherencia con nuestra aspiración de que pudiera llegar a ser una “buena práctica”. De acuerdo con el punto 8 del semblante de I/A que asumimos (McKernan, 1999: 52),

evitamos controlar variables del entorno que organizaran artificialmente la vida de la escuela, para “exhibir” una innovación. Intentamos conscientemente que esta brotara, se desarrollara y, finalmente se cerrara, bajo las circunstancias críticas de la propia escuela, y desde la capacidad de los actores acompañantes involucrados.

Por ello, valorar en qué medida el modelo de acompañamiento emergente de nuestra investigación-acción se acercó al ideal de buena práctica (o *best practice*, en el contexto USA), en relación con aspectos clave como innovación, sostenibilidad, transferencia, registro, monitoreo, evaluación e incidencia, es fruto precisamente del proceso de acumulación de conocimiento generado desde nuestra I/A. Metodológicamente, desde su registro, monitoreo y evaluación, la perspectiva de “buena práctica” enlaza directamente con los criterios de validez de nuestra I/A, ya argumentados de forma general.

Tal y como plantea el *Programa Regional de intercambio y transferencia de buenas prácticas*, “comunicación”/ “participación” es el binomio estratégico para la transferencia de buenas prácticas. El primero de esos dos polos se haya integrado, a su vez, por información, investigación y educación. Este bloque estratégico apoya la posibilidad de reconocer “*los conflictos inherentes a los contextos de proveniencia de la buena práctica y de transferencia de la misma*” (Fundación Habitat, 2005: 4), con dinamismo para adaptarse a condiciones y actores cambiantes. Para ello, “*definirá indicadores que permitan evaluar y seguir permanentemente el proceso (...) – y – tendrá en cuenta la complejidad – para – ver dinámicamente las transformaciones de la realidad en el espacio y el tiempo, y concebir la gestión de procesos*” (o.c., 2005: 4).

Frente a la visión de que una buena práctica sea tan sólo aquella que logró los resultados previstos, para la Oficina Internacional de Educación (OIE), también “*es la innovación que permite mejorar el presente y, por lo tanto, es, o puede ser, un modelo o norma para determinado sistema. Esto establece una similitud entre “buena práctica” e innovación, y en muchos programas ambos conceptos son similares*” (Anne, 2003: 2).

El análisis del contexto del investigador en la universidad INTEC, que describe otro bloque de este trabajo, permite comprender mejor la estrecha e indisoluble relación desde la que se asumió el acompañamiento a la escuela República del Uruguay y la mejora simultánea de este centro educativo y de la práctica universitaria.

Las evidencias sobre el nivel de control de los actores del contexto-sede del trabajo de campo constituyen un importante eje de reflexión para la investigación-acción y las teorías del cambio social y se tomaron en cuenta en nuestro diseño metodológico, como veremos en el siguiente epígrafe. Aunque el contexto abierto de la escuela pública dominicana facilitó nuestra inserción por diversas vías, el acompañamiento potenció el protagonismo de los miembros de la escuela, en relación a los cambios planteados por ellos mismos.

Este elemento resulta significativo para comprender el juego de fuerzas hacia el cambio propiciado desde esta investigación, que indaga la articulación universidad-escuela, y que

desarrolló, por tanto, otro eje de protagonismo con los estudiantes universitarios, ejecutores de su *practicum* en la escuela, desde la docencia asumida por el investigador.

No obstante, en gran parte del contexto escolar y universitario convive el discurso sobre el trabajo en equipo con prácticas profesionales individualistas. La no colaboración, o no articulación sistémica, constituye muchas veces un patrón no escrito en el desempeño del personal de los diversos ámbitos del sistema educativo llamado a apoyar a las escuelas. La información relevante o estratégica no suele fluir o ser compartida, debido a hábitos autoritarios, desconfianza, competitividad, descuido, diferencias de estatus (reales o percibidas), etc, que restan credibilidad a las propuestas de cambio.

Durante la etapa o fase diagnóstica de 2001 otros factores limitaron el protagonismo del primer equipo de cinco maestras, como investigadoras auxiliares en la escuela. Por una parte, su horario laboral, dividido entre una “tanda” matutina y vespertina, en centros distantes entre sí, impidiendo encuentros semanales planificados de reflexión. Fuera del horario escolar, varias de estas maestras estudiaban en programas de formación docente, con períodos académicos diferentes y horarios cambiantes en varios momentos del año, sumado a la atención a sus responsabilidades familiares. Durante ese primer año de inserción en la escuela también dos maestras saldrían del escenario debido a baja maternal y traslado.

Gutiérrez (1999: 23) cita a Pérez Serrano (1990: 65-73; 1994: 202-205; 1997: 99-120) y a Bartolomé (1997: 93-94) para ilustrar algunas dificultades que encierra al respecto la investigación-acción: la lentitud de sus procesos, si logramos motivar que los propios docentes asuman propuestas innovadoras que emerjan del diagnóstico de su práctica; la carencia de espacios de reflexión en las escuelas y de elaboración autónoma de materiales; la escasez de liderazgos permanentes en los centros que hagan sostenibles los proyectos, así como la desmotivación derivada de las tensiones del contexto escolar, social y personal.

En nuestro caso, desde el año 2002, a partir del primer plan de I/A, verificamos que, a pesar de nuestros esfuerzos por involucrar a toda la comunidad escolar, algunas estrategias y técnicas no estaban siendo objeto de su máximo control, tal y como deseábamos. De acuerdo con aspectos en los que también abundamos al analizar el contexto de la escuela República del Uruguay, algunas explicaciones pudieron residir en

- el posible nivel de abstracción de algunas estrategias, concebidas mayormente desde la universidad, en un contexto profesional y sociocultural muy espontáneo, con poca tendencia a sistematizar o complejizar sus procesos,
- las debilidades organizativas de la propia escuela,
- el escaso liderazgo profesional del centro educativo, el cual en ese momento no disfrutaba del apoyo necesario desde otras instancias del sistema educativo,
- algunos obstáculos estructurales a una formación permanente vinculada a la práctica del centro (tiempo no previsto para reuniones, horario laboral docente entre dos centros, desconexión teoría-práctica, falta de estímulo profesional, etc.),
- la imposibilidad instrumental de acceso de la escuela a la página web del proyecto, u otros medios de socialización de estrategias,

- las debilidades del modelo de acompañamiento emergente, y~o de su ejecución, ante la imposibilidad de abarcar simultáneamente un diálogo profesional con la escuela en todos los frentes de innovación,
- la originalidad de este modelo de acompañamiento en el contexto educativo dominicano, y la consiguiente dificultad para hacer comprensibles en todo momento todas sus estrategias (incluyendo a los estudiantes universitarios).

Desde esta conciencia y compromiso, el análisis de los resultados de esta I/A se ha aprovechado para esclarecer factores vinculados con el nivel de control del proceso y el aporte epistemológico al diseño del acompañamiento, mientras este se desarrolló, así como a otros planes futuros. En suma, según plantea el punto 6 del semblante de I/A planteado por McKernan (1999: 52), se trata de que, al menos *“existe una exigencia de que los participantes compartan su comprensión de los acontecimientos y las acciones, de manera que aprecien la construcción social de su práctica”*. La validez de nuestro acompañamiento y de la I/A que lo nutre, se justifica también en haber podido generar este clima moral hacia el proceso.

Como reflejo de ello, el siguiente cuadro recoge las numerosas interacciones colaborativas que el investigador y demás acompañantes universitarios mantuvieron con los actores de la escuela, especialmente el equipo docente, tan sólo durante la fase diagnóstica (2001) y el primer ciclo de I/A (2002-2004). Los resultados de las técnicas grupales y reuniones que describe el cuadro 23 fueron posibles mediante las interacciones formales y no formales necesarias a tal fin, a diferencia de otras técnicas que sólo pueden expresar el sentir colectivo una vez que se sistematizan los testimonios individuales.

**CUADRO 23: REGISTRO DE REUNIONES CON INVESTIGADOR/ ACOMPAÑANTES
EN ESCUELA REP. DEL URUGUAY Y TÉCNICAS GRUPALES 2001-2004**

FECHA	¿PLANIFI- CADA?	DOCENTES/ PARTICIPANTES	TEMA CENTRAL / ACUERDOS
10/1/2001	Sí	Susana, Altagracia Lora, Altag. Espinal, Ramona Peña, Genoveva	Mi presencia en el aula, más estímulo que distractor
11/1/01	No	Maira Fernández	Dificultades docencia materia de Francés
15/1/01	Sí	Claustro docente matutino	PRESENTACIÓN INVESTIGACIÓN M.A. MORENO y VALORACIÓN IMPACTO DESDE LOS DOCENTES
1/2/01	No	Mireya (directora)	Situación aula junto a cafetería Necesidad hacer croquis (plano) escuela
5/2/01	No	Mireya	Aspectos organizativos/pedagógicos escuela Inform. calendario Hora del cuento Optimización hora de recreo
8/3/01	Sí	Genoveva	Entrevista 1 / Matriz 1 / Análisis características registro evaluativo de grado

13-22-23 /3/01	Sí	Claustro docente vespertino Delta Eusebio	TALLER <i>DESARROLLO PERSONAL PARA DOCENTES/ FASE DE INICIACIÓN</i>
15/3/01	Sí	Maira Fdz./ Altag. Espinal	Situación niño Erasmo José
16/3/01	No	Claustro docente matutino	ANÁLISIS CRISIS PROVOCADA POR PIEDRAS ARROJADAS DESDE PATIO ESCUELA/ ITINERARIO DE ESTUDIANTE CON DIFICULTADES/ NECESIDAD DE REGLAMENTO ESCUELA
20/3/01	Sí	Cristina (orientadora)	Origen dificultades estudiantes en aula
22/3/01	No	Altagracia Espinal, Altagracia Lora, Cristina, Maira	Articulación de funciones entre docentes y restantes servicios de la escuela (conversaciones por separado)
18/4/01	Sí	Maira, Ivelisse C., Mercedes, Casandra, Altagracia Lora, Susana	Foro con estudiantes Master en Ed. Social y ASC: Cómo hacer diagnósticos participativos/ Presentación mapa urbano de Villa Francisca
20/4/01	Sí	Mireya, Diómedes, Casandra, Milagros, Sobeida, Ivelisse C., Maira	Foro con maestros estudiantes de Educación en INTEC : Presentación estudios de caso de NNA con dificultades escolares
25/4/01	Sí	Madres-docentes 1.er grado	Presentación investigación y entrevistas en hogares
26/4/01	Sí	Madres-docentes 2.º grado	Presentación investigación y entrevistas hogares
21/5/01	No	Mireya	Planificación trabajo campo fin año escolar
21/5/01	No	Tres maestras no identificadas	Crítica permisividad hora entrada estudiantes
22/5/01	No	Dos maestras no identificadas	Situación de uso del patio de recreo
23/5/01	Sí	Madres-padres 2.ºA	Taller disciplina y educación familiar (preparado por orientadora escuela)
/8/01	Sí	Altagracia Lora, Susana, Altag. Espinal	Presentación resultados entrevistas en hogares
8/1/01	Sí	Madres-docentes 2.º-3.º- orientadora- directora	Grupo focal 1 madres
11/10/01	Sí	Estudiantes 2º-3º	Grupo focal 1 estudiantes 2.º-3.er grado
12/4/02	Sí	Docentes 1.º-4.º, orientadora, directora	Dificultades de aprendizaje, papel de los padres circunstancias del medio barrial, y estrategias docentes (Taller CCC)
21/5/02	No	Cristina (orientadora)	Necesidad de trabajo en equipo para impulsar innovaciones
22/5/02	Sí	Mireya, técnico de Pro-Aseo	Planificación 1.ª Jornada limpieza patio con estudiantes INTEC
28/5/02	No	Mireya, Antonia	La educación de las buenas costumbres en la casa y en la escuela
7/6/02	No	Ingrid, bibliotecaria	Necesidad de cursos de formación bibliotecaria para innovar actividades en la escuela
7/6/02	Sí	Mireya	Preparación 1.ª Jornada limpieza patio con estudiantes INTEC (con ayuda prof. Ana Celia, captación estudiantes 6.º-7.º escuela)
10/7/02	No	Docentes 6.º-8.º	Valoración acción medio-ambiental en patio
4/9/02	No	Diómedes	Articulación docentes-docentes y docentes- dirección escuela

18/9/02	Sí	Estudiantes INTEC Madres 3.º-4.º	Diálogo sobre Salud, Higiene y nutrición / Información 2.ª entrevista en hogares / Entrega libro “Para la Vida”
2/12/02	No	Mireya, Ana Celia	Análisis opciones siembra en patio escuela
10/12/02	No	Claustro docente matutino	NECESIDAD INTEGRACION DOCENTE PARA ORGANIZAR ACTIVIDADES RECREATIVAS
13/12/02	Sí	Todos los cursos matutinos/ vespertinos	Consulta-Lluvia de ideas: Temas a ser pintados en gran mural del patio
28/1/03	Sí	Mireya	Preparación estrategia clubes escolares/ Experiencia préstamo bibliotecario Escuela Rep. Dominicana
28/1/03	No	Altagracia Lora, Rosaura, Antonia	Análisis/ valoración de primera etapa elaboración mural, arreglo del patio, y murales informativos
12/2/03	Sí	Claustro docente matutino- Dtor. Gral. de Bienestar Estudiantil -Estud. INTEC	CARACTERIZACIÓN - DEBATE MODELO CLUBES ESCOLARES SEE/ PRESENTACIÓN CONVOCATORIA EN ESCUELA REP.URUGUAY
26/3/03	Sí	Asamblea Asoc. Padres escuela, claustro docente vespertino, doctora esc., técnico distrito 15-03	JURAMENTACIÓN NUEVA JUNTA DIRECTIVA ASOMAPAE / PRESENTACION ACTIVIDAD MEDIO- AMBIENTAL DEL INTEC EN ESCUELA
2/4/03	Sí	Susana, Ingrid, Nieve	Análisis respuesta docente frente a situación disciplina y aprendizaje en escuela / Planificación actividades clubes
4/4/03	Sí	Claustro docente matutino y vespertino	CCC / REACCIONES Y COORD. DOCENTE FRENTE A SITUACIONES DE AULA/ INFORMACIONES DEL DISTRITO/ DEVOLUCIÓN-VALORACIÓN ENCUESTA A DOCENTES SOBRE CLUBES
10/4/03	Sí	Susana	Intensificación trabajo medio-ambiental patio / Solicitud donación árboles Fundac. San Carlos
11/4/03	Sí	Claustro docente matutino – estud. INTEC	DESPEDIDA - RECONOCIMIENTO A ESTUDIANTES INTEC del trimestre/ PRESENTACIÓN PLANO DE LA ESCUELA Y TRABAJOS GRUPOS
25/4/03	Sí	Mireya, Betania (Pta. Sociedad de Padres)	Búsqueda medios restauración pinturas murales históricas
9/5/03	Sí	Susana	Bienvenida nuevos estudiantes INTEC / Valoración proyecto para aprender a planificar
23/5/03	Sí	Madres-padres escuela- Claustro docente vespertino	ACTO-HOMENAJE MADRES / PRESENTACIÓN ACTIV. TRIMESTRE MEJORA MEDIO AMBIENTE PATIO
17/6/03	Sí	Claustro docente vespertino	PRESENTACION CONSUL HONORARIO URUGUAY vs. NECES. ESCUELA- ACTIVIDADES PROYECTO / ANÁLISIS POSIBLE RESTAURACIÓN MURALES

20/6/03	No	Mireya	Solicitud apoyo para diseñar instrumento evaluación docente dimensiones trabajo escuela
28/6/03	Sí	Grupo Rescate Bien	Invitación a participar en mejora medio ambiente patio, convocando a estudiantes escuela
2/8/03	Sí	Betania	Indicadores logro del trimestre, en relación a trabajo medio ambiente/ instalación juegos
3/9/03	Sí	Claustro docente matutino-especialista externa	CONVERSATORIO RELAC. HUMANAS EN EL MARCO DE LA ORGANIZACIÓN / BALANCE UN AÑO DE PRACTICUM INTEC- TRANSFORMACIONES ESCUELA
5/9/03	Sí	Mireya - estud. INTEC	Análisis opciones instalación juegos en patio
14/11/03	Sí	Mireya- Susana- Ingrid- estud. INTEC	Presentación plan de acción del trimestre/ Valoración dtra. a seguir cumpliendo lo prometido (impacto positivo en estud. escuela)
22/11/03	No	Eusebio, director academia sabatina	Análisis situación butacas dañadas en frontal escuela/ Balance alternativas reparación
26/11/03	No	Mireya-Víctor-Lucía (Coordinadora de Desarrollo Barrial Villa Francisca)	Solicitud a dtra. escuela para promover activ. proyecto Sabamar / Planificación presentación en Asamblea Padres/ Valoración modelo de transformaciones escuela/ Invitación a investigador y escuela a coordinadora barrial.
28/11/03	Sí	Madres-padres escuela- Claustro docente vespertino	PRESENTACIÓN MEJORAS ESCUELA/ EXHORTACIÓN IMPLICACIÓN PADRES EN ATENCION HIJOS / PRESENTACIÓN SABAMAR/ PRESENTACIÓN LOGROS PROYECTO MEDIO AMBIENTE ESCUELA Y SUGERENCIA IMPLICACIÓN FAMILIAS
5/12/03	Sí	Claustro docente matutino-especialista externo – estudiantes INTEC	ENTREGA Y MOTIVACIÓN ÁLBUM ECOLÓGICO de la ESCUELA / DEBATE ESTRATEGIAS SIEMBRA PRÓXIMAS
5/12/03	No	Mireya, Yénisse (Pro-Familia)	Análisis de necesidades de la escuela (entrega formulario Distrito ed. para solicitud mejoras) / Planificación de actividades con adolescentes escuela (Pro-Familia)
25-2-2004	Sí	Claustro docente matutino-Decana Área Humanidades y Coordinadora CEED-INTEC	Presentación de logros del trimestre- Guía de actividades de animación a la lectura
15-3-2004	Sí	Comunidad educativa – Acto de bandera	Presentación datos de la historia de los murales de la escuela
26-6-2004	Sí	Claustro docente matutino/vespertino	Día del Maestro. Entrega de placa de reconocimiento al investigador acompañante

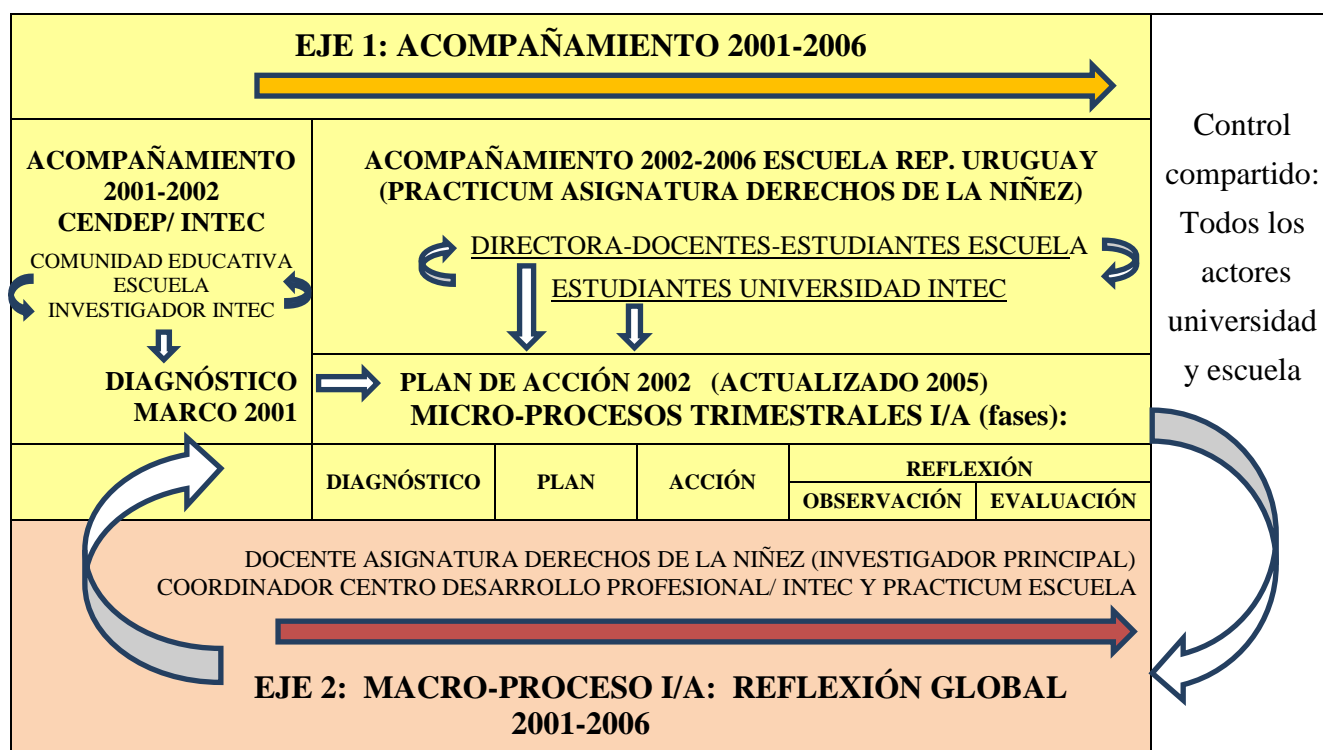
FUENTE: Elaboración propia, a partir de datos del diario de campo. En mayúscula se destacan reuniones con claustro docente

5.5. DISEÑO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Este epígrafe explica la inter-relación que nuestro diseño metodológico propició entre los distintos actores y fases de I/A (v. **cuadro 24**), así como el propósito de cada una de estas. Igualmente, mostramos el consecuente despliegue de técnicas con que caracterizamos cada fase y los hitos temporales que les dieron sentido (a veces, como “campañas” o etapas de implementación). En coherencia con consideraciones previas, indicamos también el grado de control de la escuela al aplicar cada estrategia y técnica, así como de devolución de los hallazgos que le pertenecen. Como ya explicamos, nuestro diseño asumió canalizar como I/A un proceso emergente de acompañamiento reflexivo y transformador.

Tras revisar las tradiciones y modelos de investigación-acción (v. **epígrafe 5.3**), apreciamos diversas concepciones y denominaciones de las fases que conforman cada ciclo de “investigación-acción”, como variaciones del esquema ampliamente consensuado “plan-acción-observación-reflexión” (v. **cuadro 21**). En nuestro diseño metodológico de I/A (asumiendo la denominación de “fase” para cada una de sus etapas o momentos), delimitamos, según los roles de los actores del proceso (v. **cuadro 22**), dos sentidos a la “reflexión”, los cuales responden a los ejes estratégicos que refleja el siguiente cuadro.

CUADRO 24: DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELA REP. DEL URUGUAY. EJES TRANSVERSALES 2001-2006



FUENTE: Elaboración propia

De acuerdo con el cuadro previo, uno de los sentidos de la “reflexión”, más apegado a la acción inmediata, fue asumido complementariamente como “observación” y como “evaluación” de la práctica, desde el protagonismo de los actores del acompañamiento (eje 1). Otro sentido, como meta-reflexión global (eje 2), fue sostenido por el investigador principal y coordinador del acompañamiento, retroalimentando los aportes periódicos de este, a fin de nutrir y comprender la naturaleza de cada una de las fases o etapas de I/A.

La elaboración del presente informe de tesis es fruto precisamente de este proceso reflexivo global del investigador principal, mientras que el contenido en sí del informe analiza parte de los citados microprocesos de investigación-acción, recurrentes en el marco del acompañamiento a la escuela. En todo caso, el investigador principal también se involucró muy activamente en estos microprocesos trimestrales, con un nivel de compromiso que entendemos fortaleció la autenticidad del proceso, aunque ralentizó la reflexión global.

Lo que hemos querido sintetizar en el **cuadro 24** es que sin el aporte de los avances trimestrales no podría entenderse (nutrirse) la reflexión global de esta investigación-acción, y sin esta, se habrían agotado pronto los micro-procesos que la conectaron con la realidad. Esta original articulación fue también nuestra forma de integrar la riqueza de equipos universitarios de acompañamiento cambiantes cada trimestre. Para Latorre (2004: 82), la reflexión, más que fase aislada, es “*una tarea que se realiza mientras persiste el estudio*”.

En el marco tan dilatado de nuestra inserción en la escuela, la suma de los “micro-procesos” trimestrales de investigación-acción fue la que llegaría a caracterizar el aporte de cada una de sus fases al logro de los objetivos del plan original trazado en el año 2002, ya que cada trimestre se concibió como un avance en dicho sentido.

Durante el año 2005 reorganizamos desde el *practicum* el conjunto de fases de I/A del microproceso trimestral, para que (a partir del modelo espiral de I/A), interactuaran y retroalimentaran de forma más flexible sus aportes entre sí, compatibilizando determinados trimestres con el inicio de vacaciones escolares en junio y diciembre de cada año. Como muestra la matriz evaluativa consolidada de la materia universitaria (v. **anexo B11**), concebimos dos períodos trimestrales sucesivos como “semestre”, enfocando el acceso de cada grupo de acompañantes, según el mes del año y los siguientes énfasis (v. **cuadro 92**):

- Sub-ciclo operativo A (agosto-enero). Secuencia en escuela: planificación-acción-observación (agosto-octubre) + evaluación/ nuevo diagnóstico (novbre.-enero).
- Sub-ciclo operativo B (febrero-julio). Secuencia en escuela: planificación-acción-observación (febrero-abril) + evaluación/ nuevo diagnóstico (mayo-julio).

Tal y como delimitamos en el epígrafe previo, la observación de nuestra práctica nos permitió organizar dos ciclos generales de investigación-acción, cuya visión consolidada la ofrecemos en las conclusiones de este trabajo, en el **cuadro 93**, como síntesis final de la interacción propiciada entre todas las fases de nuestro diseño metodológico.

Los elementos del presente diseño corresponden al desarrollo de cada fase de I/A, al empeñarse nuestro acompañamiento en ser coherente con su apremio reflexivo y práctico. También ponemos de manifiesto cómo exploramos diferentes respuestas originales y creativas a situaciones emergentes del contexto de la escuela foco del trabajo de campo. Otras estrategias revelan la aplicación de técnicas consagradas en diversos escenarios.

DIAGNÓSTICO. Construido a partir de una primera etapa de inserción (año 2001), con actores del centro educativo y de su contexto, se enriqueció semestralmente, mediante nuevos registros de necesidades e intereses de los actores implicados. Pretende identificar lo que es más necesario resolver para una mejor práctica educativa. Como diagnóstico, las consultas de esta fase persiguen un interés más exploratorio y generalista, que en las de planeación u observación, con un carácter más aplicado. En estas otras, algunos resultados emergieron en parte como diagnósticos focalizados, pero insertos en el interés propio de aquellas, por lo que se tradujeron en seguida en propuestas o revisiones de la acción.

La densidad y extensión del diagnóstico de partida del año 2001, frente a todas las demás estrategias diagnósticas de años posteriores, respondió al requisito de establecer el más sólido *rapport* (Taylor y Bogdan: 55 y ss.), o proceso de confianza en la introducción al escenario de práctica, así como a enfocar con la mayor nitidez las principales necesidades e intereses que fundamentaron el plan de acción/mejora de los años siguientes.

DIAGNÓSTICO: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS MÁS REPRESENTATIVAS	PERIODO PRINCIPAL DE APLICACIÓN	MEDIO DE CONTROL O VALIDACIÓN DESDE LA ESCUELA
Consultas a niños y niñas (encuestas, grupo focal y dibujo infantil)	2001-02, 2004, 2005-06	En diseño y aplicación. Aplicación explícita resultados a diseño innovaciones
Consultas: docentes/ familias (encuestas y grupo focal)	2001, 2002	En su aplicación. Aplicación explícita de resultados a diseño de innovaciones
Entrevistas en hogares y contexto	2001-02, 2003-04	Acceso a hogares motivado desde escuela
Análisis de espacios escolares (observación, encuesta, inventarios)	2001, 2002, 2003-05	Resultados devueltos a la dirección de la escuela y utilizados por esta
Análisis documentos propios en escuela y universidad (rev. documental y encuesta)	2001, 2003-06	Acceso a documentación oficial del centro/ materiales de trabajo docente. Devolución productos universitarios del acompañamiento
Diario de campo del investigador	2001-03	Aceptada como actividad pública del investigador y para lectura de interesados

PLANEACIÓN. En función de áreas señaladas como problemáticas por el equipo de la escuela, así como de oportunidades emergentes, los estudiantes-acompañantes universitarios diseñaron trimestralmente micro-propuestas de acción, que recibieron

siempre el visto bueno de los docentes y de la dirección de la escuela, además de su aporte consultivo en numerosos momentos. Esta fase intenta responder a la pregunta sobre el *qué hacer* más pertinente y estratégico. Por ello, en algunos casos, algunas técnicas aplicadas al inicio de un período (tipo encuestas), presentan una apariencia diagnóstica, incluyéndose en esta fase de I/A, porque fueron diseñadas para recuperar aportes muy precisos, de cara a la planificación de ciclos de acción específicos, en ánimo de seguir dando respuesta a necesidades sentidas del colectivo de la escuela.

También fueron parte de la planeación algunos productos curriculares (guías, álbumes) fruto del proceso de acompañamiento, y que acabaron definiéndose como guías del proceso, dado nuestro interés de que toda creación colectiva modelara nuevas formas de saber hacer, tanto a docentes de la escuela como a estudiantes universitarios. Así, intentamos que se percibiera en el proceso colaborativo la causa y consecuencia de cada material. Al asumir una investigación-acción modeladora de cambios, intentamos plasmar objetivamente en resultados y productos tangibles todas las expectativas al respecto.

PLANEACIÓN: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS MÁS REPRESENTATIVAS	PERIODO PRINCIPAL DE APLICACIÓN	MEDIO DE CONTROL O VALIDACIÓN DESDE LA ESCUELA
Consultas a docentes y estudiantes de la escuela (encuestas)	2002-04, 2006	Resultados devueltos: dirección escuela y asamblea docente. Opiniones vinculantes
Planificaciones equipos estudiantes universitarios (fichas, cronogramas)	2002-06	Presentadas para visto bueno a dirección y/o docentes Compartidas en murales escuela
Guías del trabajo de campo (guías de ejecución, listas de tareas, matrices, álbumes...)	2002-06	Socializadas con dirección y docentes para modelar competencias específicas. A veces asumidas por algunos docentes
Análisis gráfico de los espacios escolares (croquis/planos)	2002-06	Recogida de datos con niños. Analizados con estos y con sus docentes. Compartidos en murales escuela

ACCIÓN. Concreción flexible de las pautas formuladas, en su desarrollo operativo, a través del *practicum* de la electiva *Derechos de la Niñez*, en el ecosistema de la Escuela República del Uruguay, cada trimestre. ¿Qué insumos pueden caracterizar a esta fase, si en la investigación-acción, todo es “acción”, y todo ha constituido un presente? Frente a esta “angustiosa” disyuntiva de clasificación metodológica, experimentamos que los documentos relativos a esta fase constituyen registros de cada coyuntura en la que se desenvolvió el proyecto. Reflejan estas circunstancias o inmediatez, y fueron elaborados casi simultáneos a cada momento en que tuvieron lugar los hechos. Carecen por tanto, de la utilidad inmediata de planificar u observar la práctica, aunque a veces se hayan utilizado a tal fin, desde la perspectiva sistémica de la investigación-acción, como es el caso (para la observación) de las fotografías, en su doble rol de testigo/memoria del momento.

ACCIÓN: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS MÁS REPRESENTATIVAS	PERIODO PRINCIPAL DE APLICACIÓN	MEDIO DE CONTROL O VALIDACIÓN DESDE LA ESCUELA
Comunicaciones institucionales (protocolos, listas de tareas, revisión documental)	2002-06	Sugeridas o asumidas por la escuela, de forma co-protagónica con el programa de acompañamiento de la universidad
Registro anecdótico del investigador	2003-06	Aceptada como actividad pública del investigador
Carpeta-Dossier productos/procesos del proyecto (portafolio, rev. documental)	2005-06	Parcial, según el seguimiento a algunos procesos que el portafolio organizó
Dossieres de fotografías del acompañamiento	2001-06	Compartidas en murales de la escuela selecciones de fotografías

OBSERVACIÓN. Análisis pormenorizado de cada paso de acción y de sus efectos, a corto, medio o largo plazo, en la perspectiva micro-temporal (trimestre) y macro-temporal (desde 2001), a través de la recuperación sistemática de la percepción de los estudiantes acompañantes y de los implicados directos en los cambios (estudiantes y docentes de la escuela). Esta fase aportó el registro del antes/después de nuestro acompañamiento y de sus productos, a fin de comprender mejor cada acción, mejorarla y constatar la sostenibilidad de los cambios propiciados. La observación reveló aspectos no previstos, al analizar todos los insumos y productos del acompañamiento. Para ello, organizamos plataformas de socialización de la práctica (*pweb*, murales en escuela y universidad).

OBSERVACIÓN: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS MÁS REPRESENTATIVAS	PERIODO PRINCIPAL DE APLICACIÓN	MEDIO DE CONTROL O VALIDACIÓN DESDE LA ESCUELA
Diarios del investigador y de los estudiantes acompañantes	2001-06	Fragmentos compartidos en los murales de la escuela
Sesiones colectivas en escuela y universidad (rev. documental)	2001-06	Implicación absoluta en el caso de reuniones en la escuela
Murales temáticos de socialización de avances	2002-06	Aceptados y retroalimentados como actividad pública del proyecto y aportes de docentes/estudiantes de la escuela
Carpetas de fotos del proyecto y actualización página web propia (fotografía, rev. documental)	2002-06	Simbólico (escuela sin PC /internet). Se entregó a la biblioteca de la escuela impresión pantalla de <i>web page</i> de 2003
Consultas a docentes y estudiantes de la escuela (encuestas, dibujo infantil)	2003-05	En su aplicación. Resultados devueltos a dirección escuela y docentes. Opiniones vinculantes desde la ética del proyecto
Diagramas y cuadros de análisis	2003-06	A veces compartidos en murales escuela
Análisis específicos: estudiantes univ./ docentes escuela (análisis episodios, estudio de problemas)	2003-06	Compartido con personal de la escuela o acompañantes, de forma particular, según las situaciones planteadas

EVALUACIÓN. Verificación y validación de procesos y cambios introducidos en la escuela, en relación a una situación inicial de partida, tanto en la perspectiva micro como macro-temporal. La evaluación involucró una o dos veces al año a los actores de la escuela y trimestralmente a los estudiantes acompañantes del INTEC. Tuvo como interés recuperar la percepción de los elementos mejorables en relación a los indicadores de logro de aquellos procesos más próximos (transformación del medio escolar, construcción de una pedagogía universitaria alternativa) a cada grupo de actores.

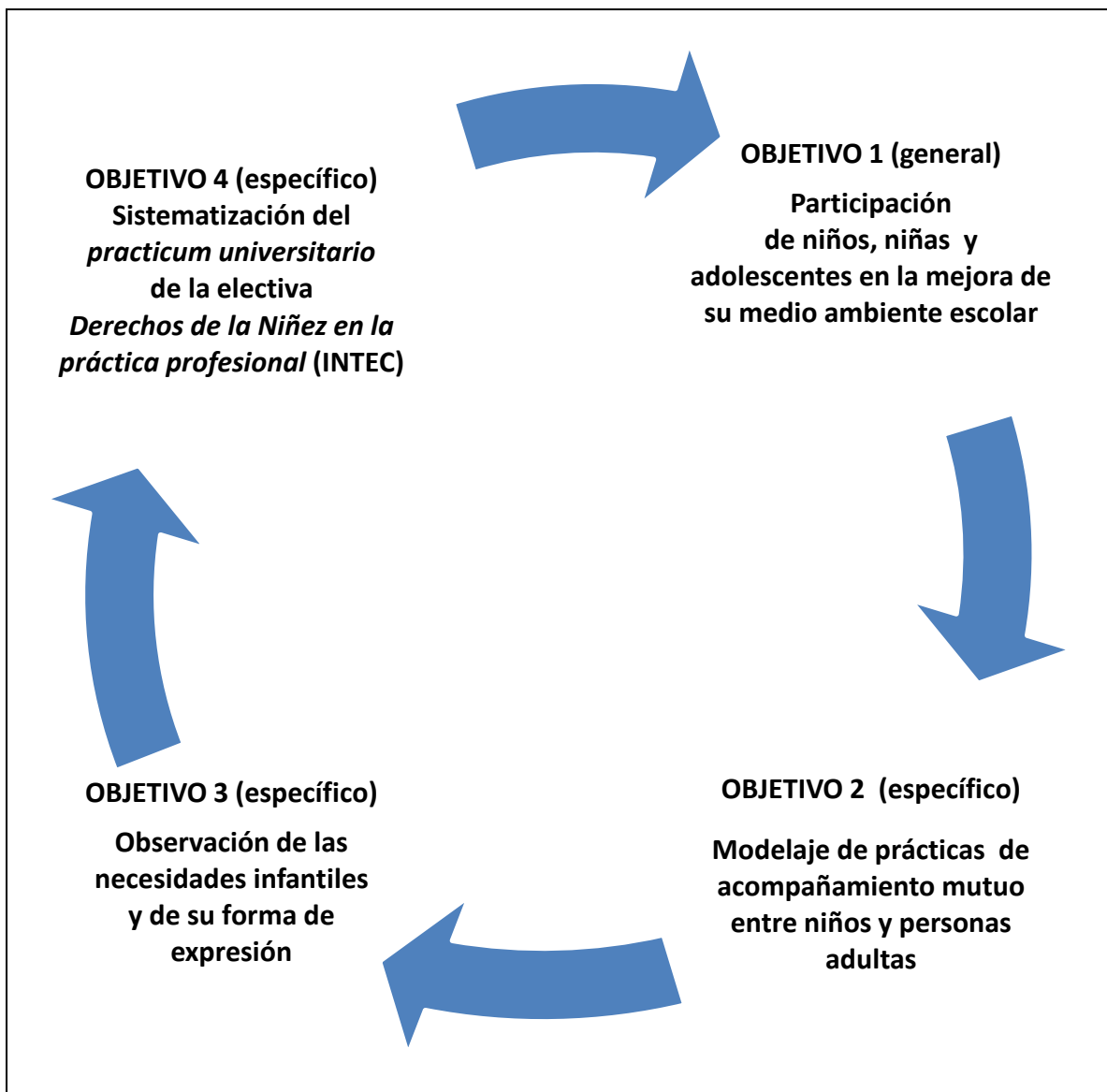
Meta-cognitivamente se pudieron revisar también los logros del proyecto según los aportes documentados en trimestres previos. Algunas consultas evaluativas a estudiantes de la universidad fueron más allá del contexto de la experiencia del acompañamiento e integraron, desde el balance de lo logrado, una visión, por ejemplo, de la escuela en diez años o elementos de la práctica universitaria atribuibles a una buena práctica.

EVALUACIÓN: ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS MÁS REPRESENTATIVAS	PERIODO PRINCIPAL DE APLICACIÓN	MEDIO DE CONTROL O VALIDACIÓN DESDE LA ESCUELA
Informes de estudiantes universitarios acompañantes	2002-05	Presentados a la dirección y/o docentes en diversos momentos
Informes internos de rendición de cuentas (investigador)	2002-05	Presentados a la asamblea docente o a la dirección, tras remitirlos a INTEC o al UNICEF
Encuesta-trimestre a estudiantes universidad	2002-06	Sólo compartido con acompañantes en aula universitaria
Consultas a docentes y estudiantes escuela (encuesta, entrevista, grupo focal)	2003-04, 2005-06	Resultados devueltos a dirección escuela y docentes. Opiniones vinculantes

La riqueza de posibilidades que encierra la I/A quedó también manifiesta mientras reflexionábamos sobre los objetivos que nos propusimos al inicio de nuestra investigación. En el año 2005, la comprensión de la relación entre espirales y ciclos de I/A, según el modelo de Kemmis/ Deakin asumido, nos llevó a entender que posiblemente cada objetivo estaba interactuando dinámicamente con los restantes, según la secuencia prevista. De esta manera, acabamos entendiendo que cada objetivo constituía una dimensión en sí de nuestra I/A, autónoma y a la vez inter-dependiente, como expresa el siguiente cuadro.

El desarrollo del objetivo general, a partir del diagnóstico del año 2001 permitiría, a su vez, definir los componentes de acompañamiento ensayados desde el año 2002, para consolidarse en el segundo proyecto de 2005. Como en el caso de estos componentes, de forma simultánea, comprendimos que el nivel de logro de cada objetivo estaba relacionado con el desarrollo y madurez de su propia espiral de I/A, a través de las fases descritas.

CUADRO 25: DINÁMICA DE INTERRELACIÓN DE OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. ACOMPAÑAMIENTO ESC. REP. URUGUAY



FUENTE: Elaboración propia. Marzo de 2005

5.6. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN REDIMENSIONADAS DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO

Durante la primera investigación desplegada en el año 2001, el interés de hacer emerger el protagonismo de los actores de la escuela nos hizo distinguir entre las técnicas centradas en el investigador principal y auxiliares (mapa social, análisis de documentos, diario de campo, observación participante), en los estudiantes y sus familias (“guía de las 24 horas”, autobiografías, dibujos), y aquellas con un protagonismo equilibrado entre investigador e investigados (entrevistas a educadoras, entrevistas en hogares, grupos focales).

La clasificación de estrategias y técnicas que emerge cinco años después, al final del proceso de acompañamiento, absorbe aquella y responde a la necesidad de comprender la naturaleza metodológica de cada técnica, en relación a su aporte a cada una de las fases de investigación-acción. Esto ayuda a explicar cuándo o desde qué perspectiva se aplicaron.

En este sentido, nuestra práctica de investigación inserta nos permitió conocer más adecuadamente cuáles de las técnicas desplegadas se adaptan mejor a las características del trabajo de campo en escuelas y con actores de los sectores populares, así como a ajustar planificaciones más realistas, en función de los objetivos propuestos.

Como en casi todo trabajo de investigación, su desarrollo equilibró elementos planificados con otros no planificados, así como elementos ejecutados con los no ejecutados. La flexibilidad que permitió el marco conceptual y metodológico asumido nos ayudó a enriquecer cursos de acción sobre la marcha, en función de las características del contexto y los sujetos. Así, se pudieron incorporar elementos inesperados, a la vez que se perdieron otros, los menos.

En este sentido, uno de los valores más relevantes de nuestro diseño metodológico lo constituyó la recurrencia con que el conjunto de sus técnicas y productos fueron aprovechados, de una u otra forma, en las diferentes fases de la investigación-acción.

Este “reciclaje” metodológico otorgó consistencia al proceso de acompañamiento, en medio de las adversas condiciones materiales en que se tuvo que desenvolver permanentemente en la escuela. Por ello, el conjunto de estrategias y técnicas de esta I/A refleja, a través de un *cómo* o manera de resolver nuestra aproximación a la realidad, la intensa red de temáticas objeto de interés recurrente o coyuntural, dentro de la espiral reflexiva que caracteriza a la investigación-acción.

Aunque la visión metodológica predominante en la investigación-acción enfatiza el que las técnicas desarrollen una finalidad principal para la “recogida de datos”, vinculada sobre todo a la observación de la práctica planificada, la elaboración y aplicación de aquellas fue la vía privilegiada para comprender cada fase y ciclo de la investigación-acción. Estrategias

y técnicas, por tanto, en nuestro diseño, revierten un papel operativo, estratégico y meta-cognitivo, de cara a la formación práctica del propio investigador y demás sujetos implicados. Por ello, la clasificación de estrategias y técnicas en nuestro diseño

- documenta un *saber hacer* práctico de la aplicación de una metodología de investigación-acción.
- registra y organiza los datos de la aplicación de dicha metodología sobre el campo.

Esta doble aproximación fortalece a nuestro entender, una de las finalidades básicas del informe de investigación que constituye la presente tesis, al documentar

la estructura cíclica de la propia metodología con la que se trabaja en esta perspectiva metodológica. Por eso se suele recomendar que los informes recojan las diferentes fases del proceso reflejando la espiral auto-reflexiva (planificar, actuar, observar y evaluar), incluyendo tiempos, decisiones, competencias, desarrollos, evoluciones, cambios y valoraciones (Colás y Buendía, 1992: 327, c.p. Gutiérrez, 1999: 27).

Por otra parte, el interés en documentar un saber hacer en la práctica de investigación-acción se incrementa desde el momento en que el diseño, aplicación o valoración de numerosos instrumentos de este proceso incluyeron participativamente a los propios estudiantes universitarios, protagonistas de una parte importante de aquel. En este marco estratégico, algunas de las técnicas que, junto a sus correspondientes instrumentos, revistieron un carácter más recurrente, serán objeto de análisis detallado en el siguiente apartado de este trabajo.

La caracterización de las estrategias desde las cuales intentamos iluminar y transformar la realidad de la escuela-sede de nuestra práctica coincide con propuestas similares de numerosos autores, reflejando la literatura pedagógica revisada la gran riqueza metodológica que está nutriendo el desarrollo de la investigación-acción. En este sentido, nos merece una mención especial el aporte de McKernan (1999), quien destaca por la exhaustividad, extensión y detallismo con que tipifica numerosas técnicas, fruto de sus propios ensayos como investigador de su práctica profesional.

Como quiera, la especificidad de las demandas del contexto-escuela y de nuestra práctica, agudizó nuestra “imaginación sociológica”, adoptando fielmente el “mandato” de Mills (1959: 224, c.p. Taylor y Bogdan, 1987: 134): “*Que cada hombre sea su propio metodólogo*”. Esto significó, tanto la necesidad de crear nuevos procedimientos para recoger datos, como adaptar o recrear los existentes.

A tal fin, en el siguiente cuadro hemos organizado (en orden alfabético) la amplitud de opciones metodológicas que tan versátilmente brinda la investigación-acción.

CUADRO 26: TENDENCIAS METODOLÓGICAS EN LA LITERATURA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (I/A)

Técnicas/ Métodos	Autores	Posible correspondencia con fases de esta I/A - Adaptaciones de técnicas
Análisis de contenido	McKernan, Pérez Serrano	Cualquier fase
Análisis de dilemas	McKernan	Observación
Análisis de documentos	Arnal y otros, Colás y Buendía, Elliott, McKernan, L.Górriz (a), Kemmis-McTaggart, Latorre	Diagnóstico: Revisión pweb Proyecto Acción: Portafolio Carpeta Proyecto Observación: Actas sesiones grupales
Análisis de episodios	McKernan	Observación/ Correos electrónicos, Encuesta focalizada/ Carpetas fotos
Análisis institucional	L.Górriz (b)	Diagnóstico
Análisis socio-métrico	McKernan, Kemmis-McTaggart	Diagnóstico
Archivos	Kemmis-McTaggart	Observación
Comentario sobre la marcha	Elliott	Acción/ Observación. Cfr. Estudio “en observación” y Comentario en vivo
Comparaciones constantes	Pérez Serrano	Observación
Crítica del currículum	McKernan	Diagnóstico
Cuadrangulación	McKernan	Observación
Debate de grupo	McKernan	Cualquier fase Grupo focal
Diario	McKernan, Arnal y otros, Elliott, Colás/ Buendía, McKernan, Latorre, L.Górriz (a), Kemmis-McTaggart	Observación: Diario de campo
Diario institucional y Diario de itinerancia	L.Górriz (b)	Observación
Elaboración de tipologías	Pérez Serrano	Observación/ Evaluación
Encuesta/ cuestionario	Arnal..., Elliott, McKernan, L.Górriz (a), Kemmis..., Latorre	Todas las fases. En esta I/A también se instrumentalizó con Dibujo infantil
Encuesta <i>feed-back</i>	Gollete-Lessard-H: Citados en Colás y Buendía, y L.Górriz (b)	Diagnóstico/Planificación: Encuesta
Ensayos críticos	McKernan	Observación/ Evaluación
Entrevistas	Arnal..., Colás..., Elliott, McKernan, L.Górriz (a), Kemmis..., Latorre	Diagnóstico: Consulta en hogares Evaluación: Consulta Triada formativa
Escala de actitudes	McKernan	Evaluación
Escalas de estimación	McKernan	Evaluación
Escala de evaluación/ test rendimiento	McKernan, Kemmis-McTaggart	Evaluación
Estudio de caso	Elliott, McKernan	Observación
Estudio de problemas	McKernan	Planeac: Análisis desde cuentos infantiles Observ.: Preguntas de la práctica
Estudio “en observación”	Arnal y otros	Acción
Examen de rastros físicos	McKernan	Acción/Observación: Registro anecdótico, Fotografía
Evaluación curso/ docente	McKernan	Evaluación/ Encuesta trimestre
Evaluación del discurso	McKernan	Diagnóstico/ Observación

Fotografía	Arnal y otros, Elliott, McKernan, Kemmis-McTaggart, Latorre	Acción/ Observación: Carpetas de fotografías
Grabaciones audio/video diapositivas, transcripciones	Arnal y otros, Colás y Buendía, Elliott, McKernan, L.Górriz (a), Kemmis-McTaggart, Latorre	Acción
Grupo trabajo deliberativo	McKernan	Acción
Grupos de discusión	Latorre	Cualquier fase Grupo focal
Historias de vida/ Carrera profesional	McKernan, L.Górriz (a)	Diagnóstico, Observación
Inducción analítica	Pérez Serrano	Observación
Informes analíticos	Arnal y otros, Elliott	Evaluación: Informes
Informe breve de caso	McKernan	Observación
Introspección	L.Górriz (a)	Observación
Listas de comprobación/ interacciones; inventarios	Arnal y otros, Elliott, McKernan, Kemmis-McTaggart	Acción: Listados (listas de tareas/ inventarios)
Memorando analítico	McKernan, Latorre	Evaluación
Método sistemas flexibles	Gollete...c.p. Colás..., L.Górriz (b)	Todas las fases
Notas de campo	McKernan, Kemmis..., Latorre	Observación Registro anecdótico
Observación participante	McKernan, L.Górriz (a), Latorre	Diagnóstico/ Observ.: FODA, croquis, inventarios, diarios, fotografías
Observadores externos	Arnal..., Colás y Buendía, Elliott	Observación: Ibídem anterior
Perfil de docencia	Arnal..., Elliott, McKernan, Latorre	Diagnóstico
Presidente neutral (El)	McKernan	Observación
Protocolos de análisis de la interacción	McKernan, Pérez Serrano	Observación
Tarjetas de muestra	Kemmis-McTaggart	Observación
Registros anecdóticos	McKernan, Kemmis..., Latorre	Acción: Registro anecdótico
Registros cronológicos	McKernan	Observación
Registros de muestras/ estudio de seguimiento	McKernan, Elliott	Observación
Resolución problemas con experimentación en terreno	Gollete-Lessard-H: Citado en Colás y Buendía, y L.Górriz (b)	Todas las fases. Cfr. algunos micro-ciclos de esta I/A
Retroalimentación clase	McKernan	Evaluación/ Encuesta trimestre
Revisión colegial	McKernan	Observación
Representaciones gráficas	Colás y Buendía, Latorre	Observac. Diagramas/ matrices
Seminario invest.-acción	McKernan	Observación
Talleres de usuarios y reuniones del proyecto	McKernan	Observación, Evaluación Grupo focal
Técnicas proyectivas	McKernan	Evaluación: Encuesta Cómo será la escuela dentro de diez años
Tormenta de ideas	McKernan	Diagnóstico/ Planeación: Lluvia ideas
Triangulación	Arnal y otros, Elliott, McKernan	Todas las fases

FUENTE: Elaboración propia, a partir de bibliografía consultada: Arnal, Del Rincón y Latorre (1994), Colás y Buendía (1992), Elliott (1993), Gollete y Lessard-H. (1988), Kemmis y McTaggart (1988), Latorre (2004), L.Górriz (a, 1997 y b, 1998), McKernan (1999), Pérez Serrano (1990)

Como puede apreciarse, algunas técnicas comúnmente aplicadas en nuestro estudio (encuesta, diarios...) se encuentran entre las más conocidas y ensayadas en investigación-acción. En relación al cuadro previo, reconocemos, no obstante, que otras técnicas que desplegamos, especialmente las más originales o menos divulgadas, aunque puedan parecer similares a las propuestas por los autores revisados, pueden diferir en su implementación, al no haberlas formalizado desde la perspectiva metodológica original.

Por ello, a veces la línea divisoria entre una técnica y otra sólo la pudimos establecer de acuerdo a la forma de aplicarla, o a su interés u objetivo. En este sentido, una dificultad común para clasificar algunas técnicas cualitativas reside en que estas lleguen a considerarse en diferentes investigaciones como técnicas propiamente, como estrategias, o como metodologías. Elliott (1993: 109), por ejemplo, asume que el “estudio de caso” puede funcionar como una simple técnica, y Arnal, Del Rincón y Latorre (1994: 256), se refieren a la “triangulación” en el mismo sentido, aunque, en ambos casos, estos autores reconocen las otras perspectivas “mayores” asignadas a estos poderosos procedimientos.

Otro de los desafíos epistemológicos confrontados consistió en que la metodología revisada se refiere en su mayor parte a la caracterización de técnicas de recogida de datos, lo cual encaja bien para la fase diagnóstica y para la reflexión evaluativa. Sin embargo, no encontramos siempre la orientación metodológica que deseábamos en relación a la forma de devolver las sistematizaciones de dichas recogidas de datos o de involucrar más participativamente la planeación y la observación de la práctica.

Por ello, algunas expresiones metodológicas de nuestro proceso, como fichas de planificación, guías de trabajo, inventarios de recursos, croquis y planos, diagramas y carteles murales, con un alto impacto en nuestra práctica, las encontramos menos documentadas desde la literatura pedagógica relacionada con I/A. En nuestra experiencia se trató de técnicas que ni pudimos dar por sabidas, ni las consideramos en su aspecto formal como un ingrediente de animación, o como parte de toda estrategia de intervención socio-educativa. Utilizarlas conscientemente marcó la forma en que se desarrollaron las diferentes fases de I/A en nuestro peculiar modelo y por ello las reivindicamos en este sentido.

En el caso de otras técnicas poco tipificadas, que entendemos que contribuyeron poderosamente al carácter reflexivo de esta investigación-acción y a sus objetivos, el proceso de reconocimiento de estos procedimientos originales fue inverso al caso planteado en técnicas muy conocidas. Inductivamente, innovamos determinadas prácticas que más tarde, reiteradas con sistematicidad y regularidad, entendimos que guardaban una mayor o menor correspondencia con propuestas técnicas de los autores revisados. Este fue el caso del “análisis de episodios” (que instrumentalizamos a través de los diarios de campo o de los correos electrónicos) o del “estudio de problemas” (ensayado desde la lectura crítica de cuentos infantiles o desde el ejercicio reflexivo *“Preguntas de la práctica”*).

La dinámica vivida desde las diversas fases de I/A nos ayudó también a diferenciar instrumentos metodológicos de un solo “uso”, de un conjunto de técnicas/ instrumentos recurrentes en cada fase de cada micro-ciclo trimestral, como los siguientes:

- Análisis del espacio escolar y revisión página web (Diagnóstico)
- Ficha de planificación para escuelas Amigas de la Niñez (Planeación)
- Dossier trimestral de fotografías (Acción)
- Diario de campo, carpeta de fotos en *p.web* y murales de la escuela (Observación)
- Encuesta de fin de trimestre a estudiantes de la universidad (Evaluación)

Reconociendo la medida en que los aportes de la literatura sobre investigación-acción nos estimularon creativamente, según todo lo planteado, nuestro interés metodológico convivió con la innovación según una secuencia propia, que describimos en el cuadro que sigue.

**CUADRO 27: TÉCNICAS EMERGENTES DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN ESCUELA
REP. URUGUAY. SECUENCIA DE INCORPORACIÓN METODOLÓGICA**

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Captar técnicas emergentes ensayadas en la práctica personal y grupal.b) Valorar su relación con los objetivos de investigación-acción.c) Relacionar la técnica ensayada con los aportes de la literatura de investigación.d) Establecer un procedimiento para reproducir la técnica innovada.e) Repetir ensayos de la misma, con observaciones sobre su validez.f) Refinar el procedimiento, tipificando frecuencia y forma (instrumento) de aplicación.g) Insertarla entre las rutinas de la práctica de investigación-acción. |
|---|

FUENTE: Elaboración propia

En muchas ocasiones, las diferencias en la forma de aplicar un instrumento, respecto a su precedente en períodos previos de nuestra I/A, fueron mínimas, en relación a los sujetos a quienes se dirigió, así como a las preguntas-guía que se les hizo. Sin embargo, la importancia de especificar la gama de técnicas aplicadas en esta investigación-acompañamiento reside en la originalidad con que se intentó modelar el uso de materiales de trabajo específicos a cada coyuntura reflexiva. Estos responden al criterio de haber sido elaborados ex profeso para esta investigación-acción, bien como provocadores o bien como productos. La aclaración nos resulta útil, ya que durante los años que abarcó el proceso de acompañamiento que constituye el soporte central de la investigación, se generó un volumen importante de documentación relacionada.

La relación de documentos propios que este marco metodológico describe permite comprender la evolución del proyecto, pues las formulaciones no sólo son anticipaciones prospectivas, sino igualmente, resultados del aprendizaje de la práctica. En este sentido, muchos de los documentos estratégicos, fruto de su secuencia de aplicación, pudieron ser mejorados, redimensionados y revalorizados en diferentes periodos, e incluso compilarse en

otros materiales. Tal fue el caso de diversas guías que ofrecemos en los anexos, muchas de las cuales hacen constar las fechas de sus versiones previas.

El soporte en que se re-editó o compartió un material también actualizó su vigencia. Por ejemplo, algunas guías fueron comentadas como adjuntos de correos electrónicos dirigidos a diferentes equipos de estudiantes. En todo caso, la aplicación de la técnica de elaboración de “guías” no estuvo sujeta en muchos casos a un solo instrumento, aunque sí a una intencionalidad consistente.

En cuanto al volumen y significatividad de las muestras reportadas, cabe señalar que en algunos casos nos referimos a las evidencias más relevantes archivadas, dada su utilidad al proyecto. Tal es el caso de los correos electrónicos, que constituyeron parte de una rutina de comunicación extendida al conjunto de estudiantes universitarios, o de las fotografías, que fueron un insumo reflexivo permanente, y cuya selección “natural” provino del criterio de cada equipo de estudiantes universitarios al agruparlas en carpetas para la página web.

En el caso de estrategias como las consultivas, las muestras se describen de un modo más detallado, y su significatividad radica en la relación de los sujetos con los objetivos de acción en la escuela cada trimestre y en función del número de estudiantes universitarios a cargo del *practicum*. Estas consideraciones se enmarcan en la visión que Stenhouse (1978) anticipó, delimitando entre lo que son *datos de casos*, de lo que suponen los *registros de datos*, según recoge Elliott (1993: 109), como “*selección ordenada de las pruebas respecto a las cuestiones tratadas*”.

Por otra parte, el volumen y la significatividad de las muestras obtenidas de cada procedimiento descrito se hallan muy relacionados con el espectro, más o menos focalizado, de intereses y datos que cada técnica e instrumento pretendió recoger u organizar. Gutiérrez (1999: 9) delimita tres niveles de recogida de datos en la metodología cualitativa, basados en “*prácticas débilmente estructuradas, de estructuración intermedia y fuertemente estructuradas*”, según la amplitud de los segmentos de la realidad objeto de su interés, y de su nivel de estructuración.

Entre las técnicas de recogida de datos que el autor cita en cada nivel, se encuentran presentes en nuestra investigación el cuaderno de campo, los libros de actas, la imagen fija (nivel de estructuración débil), así como los registros de anécdotas y de incidentes críticos (nivel de estructuración intermedia). La posible laxitud con la que pudieran percibirse a veces estas técnicas no excluyó el que fueran objeto de control de nuestra parte, bien en su planificación, al estar pautada su aplicación mediante una guía, bien en la observación de aquella.

En nuestro diseño metodológico los instrumentos fruto de una mayor depuración de objetivos de análisis se corresponden con muestras más reducidas, y a veces con una sola aplicación. Por su parte, las técnicas aplicadas con un carácter masivo o recurrente se corresponden a su vez con intereses exploratorios amplios, o con la necesidad de triangular permanentemente los datos de la práctica, como es el caso de los diarios de campo y de las fotografías.

5.6.1. ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE TRABAJO DE CAMPO

Aunque nuestra investigación tiene un planteamiento complejo, en lo formal simplificamos al máximo los instrumentos de recogida de datos directamente manipulados por y con los sujetos del contexto escuela, a fin de que fueran sencillos, con preguntas breves, directas y en un lenguaje comprensible, especialmente los dirigidos a los niños. De esta forma, contribuimos a respetar la intimidad en la que nos adentrábamos y a adecuarnos a las características cognitivas de los estudiantes de la escuela. Frente a los extensos cuestionarios propios de algunos procesos de consulta, más preocupados en “sacar” información de los sujetos que en promover su participación, en nuestro caso creemos que los instrumentos resultantes, más breves, resultaron cualitativamente muy densos.

El diseño de los instrumentos de recogida de datos de las técnicas principales y complementarias fue responsabilidad generalmente del investigador-docente universitario, integrando las sugerencias de los estudiantes acompañantes de la escuela, a través de la revisión de sucesivos borradores. En muchas ocasiones, una primera versión fue de autoría de los estudiantes, siempre sujeta a revisión antes de su implementación. A diferencia de la etapa o fase diagnóstica del año 2001, a partir del año 2003 la práctica totalidad de la aplicación de instrumentos de recogida de datos en la escuela corresponderá a los estudiantes de la universidad, salvo instrumentos de manejo personal del investigador, como el registro anecdótico y carpetas propias de fotografías, de las tomadas por él mismo.

Desde el inicio del *practicum* (junio 2002), bajo el primer proyecto de acompañamiento (agosto 2002), la acción en la escuela se intensificó y los estudiantes universitarios invirtieron el mayor tiempo en el aula universitaria en reflexionar con el docente universitario el desenvolvimiento de sus planes y acciones semanales.

El nivel de competencias previas de los estudiantes universitarios y de los docentes de la escuela, en balance con su motivación, fue el que condicionó su nivel de responsabilidad en las diversas tareas vinculadas con la praxis investigadora desarrollada. El breve lapso temporal del trimestre académico universitario permitió sobre todo “entrenamientos” acerca de los protocolos del trabajo de campo, considerando, además, que sólo el menor número de involucrados pertenecía a carreras como Psicología o Administración de Empresas, donde pueden emplearse metodologías provenientes de las Ciencias Sociales. En el caso del contexto-escuela, las dificultades de tiempo de los docentes dificultaron, como ya se explicó, profundizar el empoderamiento metodológico iniciado durante 2001.

Algunos hitos en el contexto universidad fueron relevantes. El diseño de la Consulta/entrevistas en hogares, aplicada en septiembre de 2002, o la evaluación del proyecto, de 2003, fueron oportunidades en las que los estudiantes debatieron intensamente varios borradores de instrumento en el aula universitaria, junto al docente, en relación a los ítems más relevantes. En algunos casos, también los estudiantes de la universidad

asumieron, bajo pautas del docente-investigador, parte de la sistematización de resultados, como en las consultas de 2003 sobre clubes infantiles y la de 2004 *El patio que queremos*.

En el contexto-escuela resultó de gran valor, en abril de 2003, la recogida de datos realizada por estudiantes de esta (de primer a tercer grado), analizando y sistematizando la situación ambiental del patio del centro, con ayuda de estudiantes de la universidad (de la asignatura Educación Ambiental, específicamente) y de sus propias profesoras. Durante el año 2006 la orientadora de la escuela, con apoyo del investigador acompañante, asumió la iniciativa de una consulta a los estudiantes de distintos grados del segundo ciclo del Nivel Básico, dirigida a recoger aportes para la elaboración del reglamento escolar (v. **anexo D8**). En este caso, el investigador se comprometió a devolver digitado el resultado de la consulta, para contribuir al proceso de consensuar en el centro dicho reglamento.

Los cuadros exhaustivos de técnicas que ofrecemos en los siguientes epígrafes (v. cuadros 28, 29, 30, 31) permiten apreciar si la frecuencia de aplicación de cada instrumento fue de una sola vez (1) o mayor (n...), ya que la especificidad de situaciones emergentes en esta investigación-acción favoreció el diseño y aplicación de instrumentos “coyunturales” o de “un solo uso”. Aunque los estudiantes de la universidad, durante cuatro años, cambiaron cada trimestre, los sujetos de la escuela siguieron siendo mayormente los mismos durante este período. Por tal razón, la visión de “proceso-secuencia” que favorece la I/A garantizó que bajo el formato concultivo estos últimos no fueran sometidos a instrumentos de investigación repetidos, como a veces puede acontecer en prácticas universitarias descontextualizadas.

Durante el año 2001, fecha de inicio de nuestra inserción, la población total de la escuela, según datos de la dirección del plantel (v. análisis del contexto de esta tesis), ascendía a 733 estudiantes en la tanda matutina y a 795 en la tanda vespertina. En ese momento, después de diversas consultas, nuestra inserción se focalizó en las cinco aulas de primer y segundo grado del Nivel Básico, con cuya población se aplicó el conjunto de técnicas consultivas, analíticas y narrativas.

Adicionalmente, se solicitó a las profesoras de primer y segundo grado seleccionar entre sus estudiantes a diez en cada aula; cinco con características de alto rendimiento, y cinco con dificultades notorias, según la propia percepción de las docentes. En esta muestra de cincuenta niños y niñas, de edades entre seis y ocho años, se focalizó durante el año 2001 la recogida de datos cualitativos, más intensiva, en el entorno de sus hogares.

A partir del año 2002 los miembros del centro educativo llegaron a constituir “focos flotantes”, según la técnica e instrumento aplicado para la recogida de datos. Esto fue así, dado nuestro convencimiento de la necesidad de involucrar a todos los grados académicos de la escuela en los cambios posibles. Por ello, siempre que no se especifiquen los grados a los cuales pertenecen los sujetos consultados, las técnicas fueron aplicadas indistintamente a docentes del Nivel Inicial (pre-primario) y del Nivel Básico (de primero a octavo). En el caso de los niños y niñas, las consultas a estudiantes fueron dirigidas a estudiantes del Nivel Básico, sujetos centrales de la acción del acompañamiento.

Este criterio aplica igualmente para el caso de la tanda escolar de la mañana y de la tarde. De no especificarse una u otra, se entiende que los resultados representan a actores de ambos micro-contextos del centro educativo.

La mayor parte de las actividades de esta investigación, en sus diferentes períodos, tuvieron lugar durante el horario lectivo de la escuela, convirtiéndose el investigador principal y sus estudiantes universitarios en acompañantes de la vida cotidiana del centro, a través de las actividades curriculares que animaron, como la “Hora del cuento”, de su participación en reuniones con los docentes, o mediante las numerosas acciones transformadoras planificadas en el patio u otras áreas del centro. Esto permitió crear vínculos afectivos con los niños y demás personal de la escuela, además de brindar un servicio innovador.

Como ya se explicó al delimitar nuestra I/A, el nivel de confianza con el que sucesivamente pudimos acceder al “campo” explica no haber cumplido siempre con habituales reservas metodológicas. Por ejemplo, muchas encuestas tienen el nombre y apellidos de los estudiantes y docentes que los llenaron en distintos cursos, ya que estos no nos exigieron su anonimato, a pesar de nuestra invitación en ese sentido. Aparentemente, aspectos de peso en la valoración del proceso no se consideraron objeto de confidencialidad, debido, entre otros motivos, a nuestro estilo de participación horizontal.

El trabajo con las dos tandas horarias de la escuela básica (matutina/ vespertina), por otra parte, fue equivalente a veces a acompañar dos escuelas con diferentes prácticas, en los casos en que los docentes eran diferentes, sumado a la existencia de micro-contextos específicos. Esto implicó un esfuerzo paralelo de información y un empeño mayor de coordinación. En realidad, el acompañamiento a ambas tandas estuvo promovido por la intención de un aporte sistémico a la escuela. Igualmente, por el hecho de existir una misma dirección y de que una tercera parte de los docentes fuera común. Sin embargo, la tanda de la mañana acabó siendo más habitualmente apoyada, debido a una mayor disponibilidad de los estudiantes universitarios acompañantes. Afortunadamente, dentro de las rutinas del sistema educativo dominicano, la tanda matutina es algo más consistente en su práctica pedagógica, por algunos motivos que señalamos en el contexto de esta investigación.

En el caso de las informaciones aportadas por los estudiantes universitarios, aludimos a los participantes del trimestre académico del INTEC del que se trate, en la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, que constituyó la plataforma institucional y generacional de acción en la escuela. La población total de 351 estudiantes/ acompañantes universitarios estuvo sujeta a focos variables en cada uno de los 17 trimestres del periodo 2002-06 que abarca el acompañamiento, según el número de estudiantes matriculados en esta asignatura de libre elección, o “electiva”. En el caso de documentos personales como el diario, agregamos el nombre, según fue habitual durante la socialización de estos.

Una mayor caracterización del micro-universo escuela y del micro-universo universidad-asignatura electiva se ofrece en el apartado correspondiente al análisis del contexto.

5.6.2. SÍNTESIS DE TÉCNICAS PRINCIPALES Y COMPLEMENTARIAS

El cruce del diseño metodológico original y de lo emergente del proceso de acompañamiento permitió elaborar la presente síntesis metodológica final. Fruto de la experiencia desarrollada nos fue posible agrupar el conjunto de técnicas e instrumentos desplegados, según la importancia de su aporte a los resultados (técnicas principales, complementarias e implícitas), y según el carácter de su aporte (bloques metodológicos), a través de las diferentes fases de I/A, como hemos visto.

En relación a su aporte a los resultados, asumimos

- **técnicas principales;** que son las que identificaron a todos los actores de nuestro proceso de investigación-acción (sujetos de la escuela y acompañantes), sirviendo para recoger su testimonio de forma recurrente. Adicionalmente, estas técnicas impactaron de diversas formas a unos u otros actores en muchos momentos del acompañamiento: bien en la elaboración o adaptación de los instrumentos, o bien en el análisis, sistematización y/o socialización de los hallazgos. Su práctica habitual y permanente se convirtió en un “sello” de esta experiencia. Se trata de las técnicas que mejor nos ayudaron a ver y a vernos, como patrimonio compartido y no atribución exclusiva del investigador principal (a pesar de la incidencia de este).
- **técnicas complementarias,** “atraídas” por las principales, ampliaron o profundizaron aspectos más específicos, agregando información a las primeras. También se consideraron complementarias por el hecho de que a veces no dispusieran de un protocolo específico (aunque sí en su análisis) y/o porque su frecuencia fuera menor (aun cuando se aplicaran periódicamente).
- **técnicas implícitas;** aquellas cuyo conocimiento o familiaridad de manejo es recomendable para aplicar correctamente las técnicas principales.

Estas fronteras metodológicas no estuvieron tan marcadas en todo momento, ni la relación entre técnicas principales y complementarias fue siempre directa o causal. Por otra parte, considerar “complementarias” algunas técnicas de gran densidad (como la entrevista o la observación) fue sólo parte de su implementación como enfoque o adaptación de aquellas que consideramos principales en el marco de esta investigación.

Como podrá advertirse, la naturaleza de cada técnica marcó también límites entre algunas de ellas, relacionándolas, pero no “encadenándolas”, para no prestar a confusiones. En todo caso, nos valimos tanto de técnicas consolidadas en la investigación educativa, como de otras más originales dentro de la tradición epistemológica. Y en el fondo, ninguna técnica conoció una aplicación convencional en nuestra investigación.

Según la naturaleza de las diferentes técnicas implementadas, las agrupamos de acuerdo a si vertebraron o contribuyeron fundamentalmente a los siguientes procesos:

- Consultas (bloque 1).
- Análisis de entornos y procesos (bloque 2).
- Registros de la práctica (bloque 3).

En cierta correspondencia con nuestra tipología de técnicas, Latorre (2007:56) plantea también tres opciones de técnicas: a) basadas en la observación, b) basadas en la conversación, y c) basadas en el análisis de documentos.

Sin embargo, la experiencia de esta investigación nos mostró que una misma técnica pudo a veces ser parte de diferentes bloques metodológicos, según la perspectiva o interés de su aplicación. Una típica técnica, por ejemplo, para “análisis de procesos y entornos”, como el FODA, al aplicarse participativamente, agregó el valor de un soporte consultivo. De la misma forma, los diagramas elaborados para analizar un proceso adquirieron una perspectiva diacrónica, como “registro” de la manera en que llegamos a ver dicho proceso unos meses o unos años antes, cuando la realidad que ese instrumento representó ya había evolucionado, hasta hacerle perder su funcionalidad originalidad.

Los resultados de algunas estrategias y técnicas complementarias se aplicaron también para delimitar el análisis del contexto (mapa social, algunas revisiones documentales), y no se han analizado propiamente como parte de los resultados.

Como ya apuntamos en un epígrafe previo, algunas de las más fecundas técnicas e instrumentos fueron útiles a lo largo de diferentes fases de I/A. El correo electrónico, por ejemplo, apoyó la planificación del acompañamiento, como soporte para las listas de distribución de tareas, archivos digitales de las guías y enlaces a las páginas web del proyecto. Sin embargo, durante la fase recurrente de observación de la práctica, la revisión documental de los correos nos permitió servirnos del análisis de episodios. Adicionalmente (aunque no lo asumimos en este sentido), McKernan (1999: 110 y ss.) le agrega al carácter interactivo del correo la posibilidad de poner en práctica la técnica de los diarios dialogados.

En los cuadros exhaustivos de técnicas (v. cuadros 29, 30 y 31) pueden apreciarse algunas especificidades respecto a las frecuencias de aplicación de ciertos instrumentos. En el caso del correo electrónico, registramos el trimestre como la unidad de frecuencia de uso, al no conservar un registro exhaustivo de los cientos de correos intercambiados durante varios años. Tratándose de un soporte poco estructurado, podemos afirmar que los correos fueron utilizados, desde luego, más de una vez en cada trimestre. En el caso de la práctica de observación que enfocamos como análisis longitudinal de una calle de Villa Francisca (2002), al ser aplicada sólo en un trimestre, asumimos una frecuencia igual a uno, aunque arrojara 50 informes analíticos.

En síntesis, lo más destacable de todo nuestro discernimiento al respecto consiste en haber puesto de manifiesto la versatilidad de las técnicas implementadas para sostener las necesidades de conocimiento, acción y reflexión que la I/A implica.

El cruce de los tres bloques mencionados de técnicas con las que asumimos como principales, complementarias o implícitas, conformó el ciclo metodológico de nuestro modelo de investigación-acción, tal y como sintetiza el cuadro que sigue.

**CUADRO 28: DELIMITACIÓN DE TÉCNICAS PRINCIPALES Y COMPLEMENTARIAS.
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN ESCUELA REP. URUGUAY**

TÉCNICAS PRINCIPALES *(frecuencia aplicación)	TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS O (→) IMPLÍCITAS	BLOQUES (BQ.) METODOLÓGICOS
1. Encuesta 2001-2006 *(69)	Entrevista 2001-04 * (10), Grupo focal 2001-03 (2), Dibujo infantil 2001-06 (13), Lluvia de ideas 2002, 04, 06 (4), Análisis episodios 2003 (1), Observación 2004-05 (3).	Bq.1 Consultas Bq. 2 Análisis
2. Guías del trabajo de campo 2002-2006 (40)	FODA 2001-06 (6), Observación 2002-05 (14), Listados (listas tareas en formatos planificación) 2002-06 (38), Croquis y planos 2002-06 (22), Diagramas y matrices 2003-05 (12), Estudio de problemas 2003-06 (11), Revisión documental 2004-06 (7), Portafolio 2005-06 (1). Soportes analíticos del trabajo de campo: Comunicaciones institucionales 2002-06 (40); Correos electrónicos 2003-06 (15).	Bq. 2 Análisis
3. Diario de campo (investigador 2001-03, 81; estudiantes 2002-06, 315)	Mapa social 2002 (12), Análisis de episodios (correos) 2003-06 (15), Registro anecdótico 2003-06 (413), Informes 2002-05 (16), (→) Observación.	Bq. 2 Análisis Bq. 3 Registros
4. Fotografía 2002-06 (74 carpetas)	Listados (inventarios) 2001-05 (18), Revisión documental 2001-06 (34), (→) Análisis de episodios, (→) Observación,	Bq. 2 Análisis Bq. 3 Registros
5. Carteles murales 2002-06 (48)	(→) Rev. Documental. <i>Esta técnica fue soporte comunicacional de otras principales y complementarias, especialmente: guías, diario, fotografía, croquis/planos, dibujos infantiles</i>	Bq. 3 Registros

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de los cuadros 29, 30 y 31

En relación a la categorización que ofrece el cuadro previo, tres técnicas principales están asociadas directamente a la ejecución del practicum dentro de cada trimestre, según refleja su matriz evaluativa (v. **anexo B11**): diarios, carpetas de fotografías, murales. Las otras dos técnicas principales (encuestas y guías) son transversales a todo el practicum, generan información en el propio trimestre, o la recogen de uno previo.

De forma adicional a lo ya expresado, la jerarquización formal entre “técnicas principales” y “técnicas complementarias” fue parte de los aspectos del diseño metodológico *post facto*. Esto a la vez, como “pre-análisis”, preparó y contribuyó al análisis de los datos, dentro de los procedimientos para organizar una base de datos ordenada, a partir del volumen documental resultante del trabajo de campo, tal y como establece el análisis cualitativo.

Por otra parte, la síntesis que acabamos de mostrar contribuyó a cerrar nuestra brecha conceptual, como práctico reflexivo, derivada de la necesidad de delimitar *técnicas de recogida de datos* vs. *técnicas de acompañamiento*. La aparente contradicción, en una pedagogía liberadora que quiere hacer ciencia, quedó así, de momento, resuelta. Igualmente, la distinción entre técnicas principales y complementarias nos ayudó a visualizar las diferentes formas de triangulación metodológica que entendimos haber protagonizado, en relación a los criterios de delimitación de nuestra investigación.

En el caso de nuestra I/A, con altos componentes de innovación, de fondo y forma, establecer y monitorear una aplicación correcta de las técnicas de trabajo de campo, y que los estudiantes universitarios acompañantes desarrollaran competencia para aprender a aprender un *how to do it*, nos resultó fundamental para la validez de nuestra investigación.

Por ello, los protocolos o guías, junto a los entrenamientos y análisis conjuntos de objetivos y resultados, fueron una parte importante de la decantación de las mejores técnicas, como parte de la reflexión característica de la investigación-acción.

Para los tres bloques metodológicos que a continuación se describen, se presentan los instrumentos y técnicas en orden cronológico de aplicación, lo cual permite apreciar su intensa combinación durante los diferentes períodos de esta investigación-acción.

5.6.3. BLOQUE 1: CONSULTAS A ESTUDIANTES, DOCENTES, FAMILIAS Y UNIVERSITARIOS

Las consultas constituyeron la estrategia más repetida en las distintas etapas de conformación del proyecto de investigación-acción, encontrándose presentes en su diagnóstico, planeación, observación y evaluación.

Bajo la denominación genérica de “consultas”, englobamos en una macro-estrategia algunas técnicas que estimulan la participación de los sujetos implicados en el acompañamiento. Según la “escalera de la participación” de Hart (1993), este rango de implicación (“participación consultiva”) se sitúa en un peldaño superior a la mera participación simple, aunque puede ser inferior a otros niveles de participación, si los resultados de las consultas no se consideran vinculantes. En nuestra investigación nos comprometimos a mostrar la permanente conexión de cada paso dado con la visión y expectativas de los sujetos involucrados desde la escuela.

Una panorámica exhaustiva de todas las técnicas e instrumentos aplicados entre los años 2001 y 2006 para nutrir este bloque estratégico, puede apreciarse en el cuadro que sigue.

CUADRO 29: ESTRATEGIA DE CONSULTAS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Instrumento o guía	Responsables-fecha y frecuencia aplicación	Fase de I/A (en negrilla) y técnica implementada	Muestra
1. Encuesta a niños/as <i>Mi Vida</i>	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico - Encuesta	124 niños/as (NN) grados 1°- 2°
2. Encuesta niños/as <i>Un día en mi vida</i>	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico - Encuesta	132 NN grados 1°- 2°
3. <i>Pinto mi escuela</i>	Investigador 2001 y estudiantes univ.03 (3)	Diagnóstico/ Observación - Dibujo infantil	136 NN, 1°-2° (2001) 81+39 NN 4°-5°(2003)
4. <i>Pinto mi familia</i>	Investigador 2001 y estudiantes univ. 06 (2)	Diagnóstico – Dibujo infantil	145 NN grados 1°- 2° 40 NN 3° (2006)
5. Guía Grupo focal niños-as	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico – Grupo focal	11 NN grados 1°- 2°
6. Consulta a familias según Desarrollo a escala humana	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico Entrevista (→) Diario (→) Observ.	47 hogares visitados
7. Grupo focal con madres y docentes	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico – Grupo focal	5 madres, 5 maestras, directora y orientadora
8. Consulta sobre actividades en la biblioteca	Investigador 2002 SP*	Diagnóstico – Encuesta	31 docentes escuela
9. Consulta sobre ámbitos análisis realidad escolar	Investigador 2002 SP	Diagnóstico – FODA	21 docentes escuela
10. Lo que es importante para mí	Estudiantes universidad 2002	Diagnóstico - Dibujo infantil y encuesta	29 estud. 3er. grado y 13 madres
11. Pinta qué quieres que se haga en tu escuela	Estudiantes universidad 2002	Diagnóstico - Dibujo infantil	60 estudiantes escuela 4° grado

12. Intereses y sugerencias hacia mejora patio	Investigador y estud. univ. 2002 (1) SP	Diagnóstico – Encuesta	24 estud. esc, 7 docentes, 7 conserjes, 5 padres
13. Intereses de lectura de niños (cuentos infantiles)	Investigador 2002 SP	Diagnóstico – Encuesta	40 estudiantes 2°- 3°- 4° grado
14. Entrevista/ Conversatorio Salud-nutrición-higiene niñez	Estudiantes universidad 2002 (6)	Diagn. –Entrevistas hogares/ Conversatorios escuela	72 madres (conversat.) 103 Madres (hogares)
15. Encuesta <i>Diez tareas básicas para el desarrollo...</i>	Investigador 2002 (1)	Planeación – Encuesta	36 docentes M y T y orientadora escuela
16. Consulta de motivación a comités escolares	Investigador y estud. universidad 2002 (1)	Diagnóstico – Encuesta Lluvia de ideas	234 NN 2°- 3°- 4°- 5°- 6°- 8° grado
17. Consulta: Temas y contenidos pinturas murales	Investigador 2002 (1)	Planeación – Lluvia de ideas y Dibujo infantil	324 NN toda la esc + 95 dibujos 2°- 4°
18. Encuesta-trimestre valoración materia DD.NN.	Investigador 2002-06 (17)	Evaluación - Encuesta	241 Estudiantes INTEC de la materia
19. Consulta de selección y registro de clubes	Estudiantes universidad 2003 -04 (2)	Planeación – Encuesta/ Lluvia de ideas	793 estud. toda la escuela (03) y 737 (04)
20. Consulta normas- funciones clubes	Estudiantes universidad 2003 (1)	Planeación -Encuesta/ Lluvia de ideas	725 estud. de toda la escuela M y T
21. Consultas horarios clubes	Estudiantes universidad 2003 (4)	Planeación - Encuesta	33 docentes tanda M y T
22. Encuesta seguim. clubes: implementación estrategia	Estudiantes universidad 2003 (1)	Observación - Encuesta	35 docentes tanda M y T
23. Encuesta sobre Murales	Estudiantes universidad 2003 (1)	Planeación - Encuesta	12 Docentes escuela tanda vespertina
24. Consulta sobre instalación juegos infantiles	Estudiantes universidad 2003 (1)	Observación – Análisis de episodio	30 docentes tanda M y T
25. Pinta tu escuela (Antes-después)	Estudiantes universidad 2003 (1)	Observación - Dibujo infantil	41 estudiantes escuela 2° ciclo
26. Evaluación participativa	Estudiantes universidad 2003 (1)	Evaluación –Entrevistas, Grupo focal	E: 3 docentes, directora, G: 15 estud. 5°-7° vesp. 7 docentes tanda vesp.
27. Consulta <i>Triada Formativa</i>	Estudiantes universidad 2003 y 2004 (2)	Evaluación -Encuesta	171 estud 1°-6°, 35 docentes, 16 admin, T. matutina. 26 estud univ.
28. Consulta Ejes temáticos para planificación globalizada	Investigador 2004 (1)	Planeación - Encuesta	25 docentes escuela
29. Formulario necesidades e intereses docentes	Estudiantes universidad 2004 (1)	Planeación - Encuesta	14 docentes, orientadora, sub-direc y bibliotecaria
30. Concurso <i>El patio que queremos</i> - dibujos	Estudiantes universidad 2004 (1)	Observación - Dibujo infantil	246 estudiantes escuela todos los grados
31 Concurso <i>El patio que queremos</i> - poemas	Estudiantes universidad 2004 (1)	Observación - Poemas (texto libre)	14 producciones estud. Escuela 4°- 7° grado
32 Opiniones sobre <i>patio divertido</i>	Estudiantes universidad 2004 (1)	Observación - Encuesta	20 Estudiantes y docentes escuela
33. Aprendiendo a mirar nuestros murales históricos	Estudiantes universidad 2004 (1)	Diagnóstico - Encuesta y observación	25 Estudiantes escuela 5°- 6°- 7° grado
34. Consulta satisfacción del servicio de biblioteca	Estudiantes universidad 2004 (1)	Evaluación - Encuesta y lluvia de ideas (1°- 3°)	512 NN 1°- 8°
35. Tarjetas de Navidad <i>Pinto la Navidad</i>	Estudiantes universidad 2004 (1)	----- Dibujo infantil	42 estudiantes escuela 2°- 3er. grado
36. Buzón de sugerencias de la biblioteca	Estudiantes universidad 2004 (1)	Observación - Encuesta	80 estudiantes escuela 4°- 5°-7° grado

37. Lo que quieren los niños de la escuela/ Buzón libre	Estudiantes universidad 2004-05 (2)	Planeación - Encuesta	280 estud. esc.(04) 1°-8° 131 estud. (05) 3°-6°
38. Encuesta sobre mejora medio ambiente y recreación	Estudiantes universidad 2005 (2)	Diagnóstico - Encuesta y observación	224 niños/as y 6 docentes
39. Competencias universitarias y necesidades de la niñez	Investigador 2005 (3)	Observación - Encuesta	52 estudiantes universidad
40. Guía evaluac. estándares e indicadores acompañamiento	Estudiantes universidad 2005 (1)	Evaluación - Encuesta	8 docentes, sub-directora y bibliotecaria
41. Consulta: Normas centro para elaborar Reglamento	Orientadora de la escuela 2006 (1)	Diagnóstico – Lluvia de ideas	30 estud. 5°-6°-7°-8° 6 Consejos de Curso
42. Encuesta currículum y acompañamiento	Estudiantes universidad 2006 (1) SP	Planeación - Encuesta	11 docentes escuela
43. Registro rutinas docentes	Estudiantes universidad 2006 (1) SP	Planeación - Encuesta	10 docentes escuela
44. Consulta sobre uso de la biblioteca	Estudiantes universidad 2006 (1) SP	Planeación - Encuesta	5 docentes, 15 estudiantes 3°- 4°- 5°
45. <i>Qué quiero ser de mayor</i>	Estudiantes universidad 2006 (1) SP	---- Dibujo infantil	35 estudiantes escuela 3er. grado
46. Consulta estudiantes escuela de fin de período	Estudiantes universidad 2006 (1) SP	Evaluación - Encuesta	137 NN escuela 6° -8 ° grado

FUENTE: Elaboración propia/ * SP: Sólo en Papel. Clave previa a digitalizar diversas fuentes

Como refleja el cuadro precedente, de forma incesante, sistemática y diversa, nos preocupó conocer, indagar, profundizar en el sentir de la comunidad educativa que nos acogió, una parte de la cual, era, además, protagonista destacada de innovaciones sin precedentes en su propio espacio escolar. A pesar de la familiaridad con el contexto y con sus actores, en ningún momento quisimos dar nada por sabido ni aspiramos a sustituir su voz.

La inserción de la estrategia consultiva en el corazón de nuestra práctica de acompañamiento hizo común, además, la devolución permanente de los resultados de las consultas. Esto contribuyó a hacer de ellas una herramienta de reflexión de la práctica y a que fueran más transparentes.

TÉCNICA PRINCIPAL 1: ENCUESTA

La **encuesta**, utilizada frecuentemente en función de intereses ajenos a los sujetos, también puede contribuir a recrear los centros educativos como espacios de participación social real, y a que las instituciones educativas empiecen a asumir los aprendizajes que se derivan de la escucha recíproca entre los miembros de la comunidad escolar. Así lo está modelando el Instituto Paulo Montenegro de Brasil, que, a través de su programa *Nuestra escuela pregunta su opinión* concibe “la encuesta que enseña: una nueva metodología para una nueva escuela”, al punto de impulsar el citado programa con el objetivo principal de

“promover el uso pedagógico de la encuesta de opinión por las escuelas de la red pública” (2006, ¶ 1). Para este programa,

la encuesta de opinión es instrumento poderoso para los educadores que quieren (...) enfrentar el desafío de construir una escuela que produce conocimiento sobre sí misma, sobre su comunidad, sobre cómo interferir en los fenómenos educativos. Ese tipo de encuesta abarca la diversidad de puntos de vista y la búsqueda de explicaciones a través de una serie de procedimientos de investigación, (...) proponiendo actividades pedagógicas centradas en los profesores y alumnos, como sujetos del proceso educativo (2006, Programa ¶ 4).

Como en el caso de nuestra propia investigación, la práctica del programa *Nuestra Escuela Pregunta su Opinión*, abarca una amplia diversidad de temáticas consideradas significativas para los miembros de la comunidad educativa, en relación a los objetivos prefijados. De este modo, los denominados componentes de acompañamiento de nuestro proyecto de investigación-acción (Medio ambiente, Animación a la lectura/biblioteca, Estética y Bellas Artes, Recreación) fueron susceptibles en todo momento de recogidas de información, que se alinean con los objetivos de uso pedagógico que el citado programa brasileño atribuye a la encuesta:

- *Motivación, volviendo más interesante para el alumno el proceso de enseñanza.*
- *Protagonismo, convirtiendo al alumno en autor de su propio aprendizaje.*
- *Contextualización, utilizando el universo del alumno para la construcción del conocimiento* (2006, Programa ¶ 5).

Las encuestas de nuestro proceso de investigación-acción partieron de las pertinentes guías de preguntas dirigidas a explorar diferentes ámbitos de intereses de los sujetos. En algunos momentos, su formato se planteó ser original, como fue el caso, durante el año 2001, de las encuestas *Un día en mi vida*, y *Mi vida*, diseñadas de forma simple y atractiva para niños de primer y segundo grado. Para el caso de los numerosos niños y niñas no alfabetizados en esos grados de la escuela, la expresión plástica, a través del dibujo infantil permitió satisfacer intereses de investigación similares a los de la encuesta más tradicional (*Pinto mi escuela, Pinto mi familia*).

Para las personas adultas de la escuela o para los estudiantes universitarios también las encuestas fueron diseñadas de una forma que captara su interés. Diferentes encuestas basadas en “preguntas provocadoras”, cumplieron un gran papel como análisis de tareas, en el caso de los estudiantes universitarios. Tal fue el caso también, entre otras, de la encuesta *Diez tareas básicas para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en esta escuela...* (2002), llevada a cabo con los docentes del centro educativo. Esta última reflejó intensamente el carácter vinculante de los aportes consultivos que utilizaron esta técnica, en línea con la visión de la *encuesta feed-back*, mediante la cual

se hace un diagnóstico de la situación problemática, a través de un cuestionario. Este se construye sobre informaciones que el investigador conoce como

consecuencia de encuentros con miembros clave de la organización (entrevistas) o por el análisis de la documentación disponible (...) En un segundo momento el diagnóstico se da a conocer al grupo, bien a través de un informe escrito, bien a través de entrevistas en grupos. Esta fase (feed-back) posibilita confrontar el diagnóstico obtenido (...) a la vez que sensibiliza a los miembros del grupo de investigación sobre su propia situación. Ello incita a tomar iniciativas y a establecer un plan de acción para modificar la situación percibida como insatisfactoria (Colás y Buendía, 1992: 300-301).

TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE LA TÉCNICA PRINCIPAL 1

- **Entrevista**
- **Grupo focal**
- **Dibujo infantil**
- **Lluvia de ideas**
- **Observación** (v. bloque metodológico 2)
- **Análisis de episodios** (v. bloque metodológico 3)

La **entrevista**, asumida de forma semi-estructurada a partir de una guía de preguntas, es una técnica de gran potencialidad; como plantea Mayorga (2004: 25), permite adecuarse

a las respuestas que el sujeto entrevistado iba proporcionando de acuerdo a la investigación. De esta forma, el sujeto entrevistado tuvo mayor libertad y el entrevistador se limitaba a dirigir el discurso, aunque aparentemente era el entrevistado el que conducía la conversación.

Esta capacidad permite, como la misma autora recoge, citando a Del Rincón y otros (1995: 334, c.p. Mayorga, 2004: 25), que las entrevistas constituyan

una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad.

En nuestra investigación, las entrevistas tuvieron como sujetos a las propias maestras, según ítems de la matriz de análisis holístico de la escuela, relativos al ámbito de gestión, y según la matriz exploratoria de potencialidades y dificultades en el trabajo docente (ver **anexos** C6 y C7), ambas de nuestra autoría. Junto a los docentes, también se incluyó al personal de dirección y orientación de la escuela en la evaluación de medio término del año 2003 (v. **anexo** C12). Otro contexto de entrevistas durante el año 2001 y 2002 lo constituyeron los hogares, según guías de preguntas de elaboración propia (ver **anexos** C4 y C8), para adentrarnos en la realidad barrial y familiar.

El **grupo focal**, o grupo de discusión, utilizado en dos momentos concretos, durante el diagnóstico de 2001 y durante la evaluación de medio término de 2003, fue aplicado según las directrices comunes a esta técnica, en cuanto a organizar una reunión de diálogo, debate o análisis de una temática de interés común, a partir de una guía de preguntas semi-estructurada. En cuanto a la integración de todos los puntos de vista posibles, los grupos focales optimizaron la participación tanto de padres, como de estudiantes y docentes, a veces por separado, y otras de forma conjunta. De acuerdo con Mayorga y Tójar (2003: 175),

los grupos de discusión son una técnica muy valiosa para obtener material cualitativo sobre las percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes”, entre los cuales “van complementando el diálogo y proporcionando información precisa y rigurosa, aportando opiniones sobre los aspectos de la conversación que ellos consideran más destacables (o.c., 2003: 174).

En un contexto institucional donde la expresión pública de las percepciones de los sujetos sobre su propia experiencia no es socialmente valorada, el grupo focal, como otros espacios de expresión colectiva, fortalece la auto-estima e identidad de los grupos participantes. La aplicación de esta técnica con niños y niñas también nos hizo darnos cuenta de la importancia de adaptar generacionalmente cualquier técnica de recogida de datos, a fin de propiciar la mayor validez de los resultados.

En relación a la denominación de “grupo focal” o “grupo de discusión”, aunque consideramos ambas como similares en el marco de esta investigación, la segunda está identificando los foros virtuales en internet, mientras que la primera es de uso más extendido en el contexto latinoamericano del que forma parte esta investigación. Para Martínez (2004: 1),

el grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros.

El **dibujo infantil** constituye otra de las modalidades técnicas de consulta que empleó esta investigación, tal vez la más coherente, considerando que los niños, niñas y adolescentes de la escuela *República del Uruguay* fueron asumidos como sujetos preferentes de investigación. En nuestro caso, las limitaciones de alfabetización de los estudiantes consultados, sobre todo en los primeros grados del Nivel Básico, hicieron de las consultas mediante dibujo infantil una opción más estratégica, considerando además, nuestra convicción de que se trata de un vehículo de expresión muy adecuado para este grupo de sujetos. En este sentido, Delval (1997: 140) señala que el dibujo para los niños “*es una*

forma de representación de la realidad mucho más natural que la escritura (...) aunque ya sepan escribir, porque el dibujo tiene un carácter simbólico que acerca el significante al significado”.

Aunque el uso profesional del dibujo infantil tiene una larga tradición desde la perspectiva clínica en Psicología, en nuestro caso, los análisis realizados aprovechan algunas de las herramientas de esta tradición, para aplicarlas al conocimiento de la realidad que nuestro estudio persigue. Los aportes diagnósticos o de observación de la práctica que los dibujos recopilados contienen, los referimos, pues, a la caracterización compleja del escenario de I/A, sin desarrollar inferencias sobre la personalidad de los participantes.

Goodnow (2001: 11-39), al explorar algunas razones del interés en el estudio de los dibujos infantiles, plantea que *“constituyen un índice de los fenómenos más generales de la vida humana (...) expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo, como ejemplos de comunicación, como índices del tipo de sociedad en la cual vivimos”* (Goodnow, 2001: 12), todo lo cual, para la autora, es sólo la punta del iceberg, ya que estos productos infantiles nos revelan *“que son «naturales», más que imitativos: que surgen de dentro (...) si los podemos entender mejor, obtendremos una mejor comprensión acerca de los niños y del desarrollo en general”* (Goodnow, 2001: 12).

De cara a la validez de nuestro análisis, conocer aspectos de la expresión del niño, en el marco de determinadas etapas del dibujo infantil y con las reservas propias del contexto cultural de desarrollo, constituye una valiosa herramienta, para obtener el mayor partido a la forma con que los niños “ven” la realidad. Metodológicamente, las consultas realizadas bajo formato de “dibujo libre”, a partir de una temática provocadora (*Pinto mi familia, Pinto mi escuela, La escuela que queremos...*), asumieron esta firme convicción, que la Pedagogía ha integrado desde hace décadas:

el dibujo viene a ser como una ventana donde asomarse al interior de la mente de niños y niñas, una forma particular de tratar de averiguar cómo entienden y sienten el mundo en que viven (...) un medio de expresión particular que permite que afloren representaciones internas particulares tanto de orden cognitivo como socio-afectivo del individuo, acerca de su mundo exterior e interior (Leal, 2010: 141).

En coherencia con la oportunidad que nos ofrece la técnica del dibujo infantil, uno de los aspectos tradicionalmente más trabajados, y que hemos sistematizado en nuestro análisis, es el relativo a los temas y contenidos de interés en el dibujo del niño a cada edad (naturaleza próxima, objetos en movimiento, figura humana, interiores “transparentados” o no, etc.). Sin influir durante su elaboración en los resultados dibujados, este aspecto nos pareció de gran interés, en función de nuestro objetivo de I/A, relativo a reconstruir una nueva mirada del propio centro educativo, desde sus propios actores y actrices. En este sentido,

desde perspectivas psicológicas de corte evolutivo se utiliza también el dibujo para indagar las representaciones infantiles acerca de algunos temas de orden socio-

afectivo (...) la precisión de detalles que muestra el dibujo infantil al expresar este tipo de relaciones revela aspectos difíciles de hallar a través de las explicaciones verbales (...). El contexto y la funcionalidad comunicativa del dibujo pueden también jugar un papel tanto en la elaboración interna del tema a dibujar como en el proceso de realización. El significado que para un niño o niña tiene el contexto escolar, familiar, u otros en que realiza sus dibujos puede favorecer también representaciones internas, estrategias y organizaciones gráficas distintas acerca de un mismo tema (Leal, 2010: 142-143).

Así pues, la capacidad narrativa de los dibujos recogidos la analizamos en relación al potencial descriptivo y detallista de niños y niñas, considerando otros factores individuales, como capacidades propias, recursos y motivación hacia la técnica, que intervienen en lo que se llega a expresar. Bajo estas premisas, asumimos que los dibujos infantiles obtenidos en nuestra investigación dan cuenta, como otras técnicas aplicadas, del dinamismo y~o evolución de la percepción de los sujetos acerca de su propia realidad, ya que

el niño dibuja lo que conoce, lo que ha aprendido, lo que ha interpretado, lo que ha convertido en fantasía, porque percibe e interpreta el mundo que le rodea de manera subjetiva e individual y responde al mismo, en función de sus propias actitudes, intereses, aptitudes, hábitos, deseos o estados de ánimo (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008: 9).

En cuanto a la **lluvia de ideas**, también conocida como torbellino de ideas o *brainstorming*, se trata de una técnica, que dentro de su simplicidad de aplicación y sistematización, resultó muy apropiada para el trabajo desarrollado con niños y niñas en esta investigación, por su agilidad, y por la participación directa que permite, haciendo eco de la forma pública de puntos de vista propios del grupo. En nuestro caso, la importancia de su aplicación se derivó de la rapidez con que los resultados se pudieron devolver a la comunidad educativa de la escuela, otorgando valor teórico a una técnica de recogida de datos al alcance de cualquier persona.

Según la definición que aporta Elphick (2002: 4), en la lluvia de ideas

cada miembro del grupo indica las acciones que le agradaría realizar o los temas que desearía investigar. Se anotan sin cuestionar. Luego, una vez que todas las ideas de han anotado, se inicia la selección de ellas (realizables, no realizables; pertinentes, no pertinentes) y la priorización (¿cuáles van primero? ¿Cuáles se continúan?).

En nuestro caso, respetando la libertad con la que cada participante emitiera sus opiniones, la sistematización se limitó a agrupar los resultados más frecuentes, creando categorías mayoritarias. El uso de la lluvia de ideas también lo vinculamos a la búsqueda de consensos rápidos en el marco del proceso de acompañamiento.

5.6.4. BLOQUE 2: ANÁLISIS DE ENTORNOS, TAREAS Y PROCESOS

Aunque algunos de los instrumentos clasificados en este bloque fueron aplicados participativamente a modo de consulta, se circunscriben a este apartado, dado que su aplicación permitió capacitar a sus actores sobre las formas de analizar la realidad o su intervención en ella.

Igualmente, algunos de los análisis que corresponden a este bloque estratégico se apoyaron en recursos gráficos, como fotografía, sin que deban adscribirse al bloque correspondiente a registros gráficos, ya que la función de la técnica aplicada es otra para este bloque. No obstante, una vez organizadas las carpetas de fotografías, automáticamente se convirtieron en registros gráficos de un proceso cuyo seguimiento motivó a capturarlas.

Ofrecemos a continuación un detalle exhaustivo del número, secuencia y variedad de técnicas e instrumentos que agrupamos en este bloque, organizados en el cuadro que sigue.

CUADRO 30: ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE ENTORNOS, TAREAS Y PROCESOS. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Instrumento o Guía	Responsables-Fecha y Frecuencia aplicación	Fase de I/A (en negrilla) y técnica implementada	Foco de análisis³⁰
1. Análisis Fortalezas y Dificultades trabajo docente	Investigador 2001(1)	Diagnóstico - Encuesta	Docentes escuela (4) 1er. y 2do grado
2. Inventario de organización del aula	Investigador 2001 (4)	Diagnóstico – Listado/ Inventario (→) Observac.	5 aulas 1er. y 2do grado
3. Ficha estudiantes con mayor y menor rendimiento	Investigador 2001 (1)	Diagnóstico – Entrevista (→) Observación	Aulas 1er. y 2do grado Foco en 50 niños
4. Análisis FODA espacios/ ámbitos escolares	Investigador y estud. univ. 2001-2006 (5)	Diagnóstico – FODA (→) Observación	Infraestructura y gestión escolar
5. Mapa Social de Villa Francisca	Investigador y equipos estud. Univ. 2002 (12)	Diagnóstico – Mapa Social, (→) Observación	Entorno del barrio
6. Análisis longitudinal de calle de Villa Francisca	Estudiantes universidad 2002 (1)	Diagnóstico - Observación	Entorno del barrio (50 informes de observ.)
7. Representación gráfica espacios/ proyectos escolares	Investigador y estud. univ. 2002- 06 (22)	Planeación - Croquis y planos	Infraestructura escolar
8. Inventarios de recursos de la escuela	Estud. univ. y personal escuela 2002-05 (10)	Diagnóstico – Listados/ Inventarios (→) Observ.	Equipamiento escolar
9. Agendas de acción semanal en la escuela	Investigador y equipos estud. univ. 02-06 (18)	Planeación - Listados/ Listas tareas	Componentes de acción del proyecto
10. Guías trabajo de campo con comunidad escolar	Investigador y estud. univ. 2002-06 (40)	Planeac.- Observ. Guías, (→) Carteles, (→) Rev. doc.	Infraestructura y comunidad escolar
11. Comunicaciones institucionales del proyecto	Investigador y directora escuela 2002-06 (40)	Acción/ Planif./ Observ. (→) Guías, (→) Rev. doc.	Entorno institucional externo a la escuela
12. Análisis de requisitos útiles para el acompañamiento	Investigador 2003 (1)	Observac. - Estudio de problemas	27 estudiantes universidad

³⁰ Nos parece más apropiado que “muestra”, de acuerdo a las características de las técnicas aplicadas

13. Visión de la escuela dentro de diez años	Investigador 2003 (1)	Evaluación – Encuesta Visualización creativa	20 estudiantes universidad
14. Indagación sobre medio ambiente saludable	Estud./docentes escuela y estud. univ. 2003 (1)	Diagnóstico – Observación	180 estud. de 9 cursos de 1°-3° +2 estud. universidad
15. <i>Cuadros básicos</i>	Investigador 2003-05 (12)	Observac. - Diagramas y matrices de análisis	Componentes acción y documentación proyecto
16. Preguntas de la práctica	Investigador 2003-06 (7)	Observación - Estudio de problemas	81 estudiantes universidad
17. Análisis provocado por cuentos infantiles	Investigador 2003-06 (3)	Planeación - Estudio de problemas	52 estudiantes universidad
18. Análisis <i>pweb</i> electiva y expectativas ante la materia	Investigador 2004-06 (5)	Diagnóstico - Revisión documental	43 estudiantes universidad
19. Correos /e-mails trimestre: docente y estud. universidad	Investigador y estud. univ. 2003-06 (15 trim.)	Acción/ Planif./ Obser. (→) Guías /Análisis episod.	Componentes de acción del proyecto (180 correos)
20. Análisis de necesidades de mejora de infraestructura	Investigador 2004 (1)	Diagnóstico -Revisión doc. / Entrevista (→) Observac.	Infraestructura escolar
21. Interpretación de cuentos infantiles en <i>Hora del Cuento</i>	Estudiantes universidad 2004 (1)	Observación – Dibujo infantil (Concurso)	65 estudiantes escuela 1°- 3°- 4°- 5°- 7° grado
22. Análisis de espacios escolares	Estudiantes universidad 2004-05 (12)	Diagnóstico – Observación y encuesta	Infraestructura y gestión escolar
23. Fichas proyectos acomp. escuelas amigas niñez	Estudiantes universidad 2004-05 (20)	Planeación - Listados/ Listas de tareas	Componentes de acción del proyecto
24. Análisis logros proyecto 2002-05	Estudiantes universidad 2005 (1)	Evaluación - Revisión documental	11 estudiantes universidad
25. Encuesta experiencias valiosas de aula ³¹	Investigador 2005 (1)	Evaluación – Encuesta (→) Análisis episodios	20 estudiantes universidad
26. Ronda reacción a docum. historia de la materia	Estudiantes universidad 2005 (1)	Planeación – Revisión documental	11 estudiantes universidad
27. Dossier Proyecto VF	Investigador 2005-06 (1)	Acción – Portafolio, (→) Revisión documental	Componentes documentación proyecto
28. Observaciones de planificación	Investigador 2005-06 (2)	Observación – Matriz de análisis, Lista tareas	23 estudiantes universidad
29. Carpetas temáticas de imágenes	Investigador 2005-07 (50 carpetas)	Observac. - Fotografía, (→) Análisis episodios	Infraestructura y comunidad escolar

FUENTE: Elaboración propia

Más aún que en el bloque anterior, muchas de las técnicas aplicadas en este bloque estratégico forman parte del conjunto de instrumentos recurrentes de la electiva Derechos de la Niñez, soporte de nuestro acompañamiento a la escuela. Este es el caso de la *Ficha de proyectos de acompañamiento a escuelas amigas de la niñez* (v. **anexo B6**); como instrumento aplicado a la planeación, después de diversos ensayos, acabó logrando una forma definitiva a la altura del año 2004, convirtiéndose en formato típico del trabajo de la materia y del acompañamiento.

³¹ Instrumento diseñado en la estrategia institucional de recogida de información del INTEC. Se integró como complementaria a las evaluaciones trimestrales de la materia por parte de los estudiantes de la universidad

TÉCNICA PRINCIPAL 2: GUÍAS DEL TRABAJO DE CAMPO

Bajo la polisémica denominación de **Guías**, un gran número de producciones propias pretendieron pautar las acciones innovadoras en la escuela. Su diversidad formal hace atribuibles a nuestras guías el carácter de orientaciones, protocolos, etc. El abanico de guías elaboradas ex profeso en nuestro acompañamiento responde a la autoría, tanto de estudiantes universitarios, como del docente-investigador, y fueron socializadas y animadas de diversas formas, en cada coyuntura. Al tratarse de productos destinados a la comunidad escolar, el docente-investigador supervisó y asesoró siempre la calidad de cada guía.

Para la Fundación *Volvamos a la Gente*, responsable del innovador proyecto Escuela Nueva de Colombia, las guías

son textos diseñados con el fin de dar mayor relevancia a procesos antes que a contenidos y promover un aprendizaje cooperativo, autónomo, centrado en el estudiante. Las guías privilegian actividades que los estudiantes deben realizar en interacción con sus compañeros en pequeños equipos de trabajo, también con la comunidad o individualmente (Castro y Botero, 2006, ¶ 4).

Así mismo, también se atribuye al uso de las guías la dinamización de otros recursos didácticos. Angel Villarini (1991), desde la experiencia puertorriqueña del PDDP (Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento), propugnó, por su parte, el valor de las que denominó “Guías de ejecución”, para modelar el desarrollo de competencias de aprendizaje evaluables según estándares de logro y criterios de ejecución.

Entre las variadas formas que adoptaron nuestras guías (v. **cuadro 70** y bloque D de los **anexos**), las más comunes fueron: a) Folletos, b) *Brochures* o trípticos, c) Matrices, d) Carteles, e) Cartas a docentes. Una expresión muy innovadora, a cargo de un estudiante de la electiva, la constituyó la serie de orientaciones de uso de los juegos infantiles (2003), pequeños carteles enmarcados en llamativos triángulos rojos, como señales de tránsito de peligro (v. **anexo D10**). La finalidad de todas estas guías atiende a diversas motivaciones:

- Garantizar la calidad de los procedimientos innovadores ensayados.
- Capacitar de forma participativa en la acción.
- Modelar la replicación de guías o acciones similares.
- Promover directa o indirectamente la observación de la práctica, al sugerir datos significativos a ser recogidos como verificación de avances.
- Convertirse en productos visibles del proceso, al ser elaboradas participativamente, a la vez que generadores de otros nuevos.
- Llegar a ser, según se concibieron, reactivos y *provocadores* metodológicos para la comunidad educativa.

- Contribuir a garantizar, como elaboración propia, la credibilidad de la investigación, reforzando la identidad y autoestima de la comunidad educativa del centro.

Respecto a su potencial como instrumentos de investigación, algunas guías, como las aplicadas para analizar la realidad medio ambiental de la escuela, favorecieron la recogida directa de datos, como instrumento de la planificación del acompañamiento. Otras guías, más frecuentes en otros componentes de acompañamiento, son fruto de la observación de la práctica, emergiendo de la recogida de datos y de sus propuestas de mejora/ innovación.

En cualquier caso, la notable contextualización de las guías producidas durante el acompañamiento a la escuela se derivan del conocimiento del medio que acompañamos y del permanente ensayo y puesta en práctica reflexiva, fortalecidas mediante las informaciones aportadas por la observación participativa o el diario de campo. Esta vocación de mejora permanente, de acuerdo a las necesidades del medio escolar, dio lugar a versiones preliminares de cada guía, según plasman a veces en su portada o encabezado.

Los **correos electrónicos** y las **comunicaciones institucionales** (cartas formales ligadas al proyecto) más que técnicas en sí, representan un apéndice muy peculiar de las guías, en función de las orientaciones e indicaciones que frecuentemente incluyeron sobre el trabajo de campo. Como soportes comunicacionales resultaron decisivos para impulsar y conectar las acciones del proyecto con su entorno, de la misma forma en que mostraron su utilidad para contribuir a planificar y analizar reflexivamente el desarrollo de dichas acciones.

Por eso, como formulaciones deliberadas, y como registros de la acción, los correos y las comunicaciones institucionales son reseñados en diversos bloques metodológicos y fases de nuestra investigación-acción.

TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE TÉCNICA PRINCIPAL 2

- **FODA**
- **Observación**
- **Estudio de problemas**
- **Listados**
- **Portafolio**
- **Croquis, planos y mapas**
- **Diagramas y matrices**
- **Revisión documental** (v. bloque metodológico 3)

El **análisis FODA** constituye una de las herramientas más popularizadas de análisis organizativo de los últimos años. Aunque en nuestra práctica el análisis FODA no resultó la matriz básica de diagnóstico y apoyo a la planificación estratégica, por su virtualidad de

plasmarse gráficamente fue aplicada a aspectos parciales de la realidad de la escuela, tanto organizativos como de infraestructura, por el investigador (2001), docentes de la escuela (2002) y estudiantes universitarios (2006).

Como nos recuerda Abarca (2005: 8), el análisis FODA “*posibilita establecer la posición relativa de la estructura de la institución y su vinculación referencial con otros ámbitos*”, procediendo a describir y evaluar críticamente las diferentes áreas de la organización, “*como punto de partida y (...) herramienta de gestión institucional que facilite la planificación y que permita diagnosticar sus problemas y buscar soluciones eficaces que se proyecten en efectivas estrategias de cambio*” (o.c., 2005: 8).

En el ámbito interno, se consideran las fortalezas y debilidades, mientras que en el ámbito externo se ponderan las oportunidades y amenazas emergentes. Un proceso de autoevaluación aprovecha este análisis para ir más allá de las debilidades y consolidar las fortalezas, y en el ámbito externo, aprovechar las oportunidades y afrontar las amenazas.

La **observación** participante y guiada, aunque constituye una de las principales técnicas de recogida de datos en la metodología cualitativa, en nuestro caso, fundamentalmente fue un soporte valioso e implícito de otras técnicas, sin contar necesariamente con un protocolo expresamente elaborado. La observación afinó el contexto de aspectos de la realidad que permite aplicar otras técnicas eficientemente (un diario, un análisis FODA, una guía de análisis que también incluya interacciones con personas, etc.). Fue parte intrínseca de algunas consultas, como se reseñó en el epígrafe previo.

En el caso de las guías del trabajo de campo que acabamos de caracterizar, tanto en las más sencillas como en las más elaboradas, resultó imprescindible el aporte de la observación de la práctica y de la realidad sobre la cual se plantearon incidir. En las guías convertidas en álbumes (v. **anexos**), su carácter orientador emerge de dicha observación, según evidencian coherentemente las fotografías del entorno escolar utilizadas (árboles, juegos, murales...).

También se utilizó la observación para diversos intereses específicos, como registro de la forma de disponer las sillas en las aulas (2001), observaciones longitudinales de diversas calles del barrio por parte de estudiantes de la universidad (2002), o del estado ambiental del patio a cargo de los estudiantes de la escuela (2003). Entre 2004 y 2005 los acompañantes universitarios se introdujeron en el campo verificando, mediante la observación del escenario real de la escuela (triangulada con la revisión de las carpetas de fotografías y el testimonio de los actores del centro), las características del espacio escolar, así como el impacto en este del acompañamiento al que iban a dar continuidad.

En nuestra práctica, la observación siguió la orientación básica de Taylor y Bogdan (1987: 31), de recoger datos “*de modo sistemático y no intrusivo*” involucrando la interacción social entre el investigador y los informantes en el contexto de estos últimos. Colás y Buendía (1992: 255), destacan que “*mediante la observación directa se intenta obtener una visión completa de la realidad, tratando de articular las aprehensiones inter-subjetivas con*

los datos objetivos”. Bajo este enfoque holístico, puede decirse que prácticamente toda nuestra investigación aprovechó el aporte de la observación participante. Sin embargo, nuestro deseo de modelar y ensayar otras técnicas cualitativas que se nutrieron de dicho sustrato, nos llevó a destacarlas con más énfasis.

El **estudio de problemas** representa una técnica mediante la cual una pregunta formulada por el investigador, o por los estudiantes acompañantes, abre el camino para iluminar la percepción que tiene el grupo de las dificultades de la práctica y de la forma de resolverlas. A diferencia de otras preguntas provocadoras agrupadas en la estrategia de Consultas, las que reseñamos como “estudio de problemas”, ofrecen una visión más específica acerca de la naturaleza de algunas tareas, enfatizando el análisis de la práctica, de sus circunstancias y sentidos y/o la resolución de necesidades de la acción. El espacio principal de esta técnica fue el aula universitaria, centrada en la reflexión del trabajo de campo.

Su formulación original en nuestro proceso, bajo la denominación de “*Preguntas de la práctica*” (v. **anexo B**), posteriormente encontró su confirmación metodológica entre las numerosas y originales técnicas recopiladas por McKernan (1999). Para este autor, como para nosotros, el estudio de problemas, a través de la “pregunta problema” sitúa el desarrollo del currículum (en este caso, la reflexión del *practicum* en la escuela y de los Derechos de la niñez) a partir de la resolución de cuestiones significativas para los estudiantes, en línea con la propuesta radical de Postman y Weingartner (1981: 77 y ss.), sintetizada a su vez en un interrogante-marco: “*¿Qué cosas vale la pena saber?*”

Al igual que muchos de los instrumentos que agrupamos dentro de la estrategia de Consultas, el estudio de problemas (McKernan, 1999: 192) “*compromete a los alumnos en un aprendizaje por investigación y los motiva para explorar temas de interés y relacionados con su vida. El estudio proporcionará respuestas a los problemas planteados y servirá para diagnosticar estas necesidades para el profesor.*”

En este sentido, aunque no siempre fue posible arribar, en el breve plazo del trimestre académico de cada equipo de acompañantes universitarios, a conclusiones demasiado acabadas, la calidad de la reflexión y la libertad con que surgieron interrogantes y respuestas, confirió validez al empleo consciente de esta técnica. Al igual que plantea McKernan (1999: 192 y ss.), como premisa de autenticidad, todas las respuestas exploradas por los estudiantes universitarios (acompañantes en la escuela) se consideraron válidas, aunque provisionales, en función de la necesidad de resolver dificultades recurrentes de la práctica o de conocer mejor la realidad, convencidos de que la aplicación de algunas posibles respuestas fuera parte del margen de acción de la propia experiencia.

Bajo este espíritu, los estudiantes universitarios fueron copartícipes junto al investigador, de iluminar aspectos tan concretos y complejos, al formular y reflexionar interrogantes como los siguientes: *¿Qué se supone que debe hacer un estudiante universitario comprometido en la mejora del Derecho a la Educación y desarrollo integral de la niñez?* (2005). *¿En qué medida nuestro proyecto en la escuela R. de Uruguay ha elevado los*

niveles de participación de los sujetos de la escuela? (2006). Otra variante muy grata de esta técnica, ensayada en algunos trimestres, consistió en formular las preguntas provocadoras a partir de la lectura reflexiva de cuentos infantiles, que ayudaran a trasladar algunas reflexiones o hallazgos al escenario real de la práctica.

Los **listados**, como listas de acciones y tareas, o como inventarios, acostumbraron en nuestra investigación a desarrollar un carácter aplicado a los hallazgos y coyunturas del proceso de acompañamiento, a partir de las pautas de las guías del trabajo de campo o fruto también de este. Para McKernan (1999: 128-130),

los listados son ayudas estructuradas para la observación directa (...) El enfoque del listado es muy útil cuando tienen que estar presentes condiciones específicas (...) Los listados son singularmente apropiados cuando se evalúan destrezas de actuación que se pueden dividir en pequeñas unidades u operaciones más pequeñas...

De acuerdo a lo expresado, este autor relaciona el uso de listados con el desarrollo de una cultura de rendición de cuentas (o.c., 130), bien como “datos de acción” (listas de acciones y tareas), bien como “datos estáticos” (inventarios).

En nuestro caso, la organización de listas de acciones/ tareas nos resultó de gran utilidad, dada la dificultad de los estudiantes universitarios y de los maestros del centro para ejecutar acciones concretas, planificadas bajo supuestos innovadores. Como listas de acciones o tareas abiertas, los listados emergieron y a la vez pautaron la elaboración de las fichas o agendas de planificación trimestral por parte de los estudiantes universitarios, mediante las cuales pretendimos establecer “modelos de tareas” típicas (v. **anexo B**; guía 3 del programa renovado de la materia universitaria). Estas tareas también se expresaron, directa e indirectamente, en los correos electrónicos, así como en las comunicaciones institucionales redactadas de común acuerdo, desde la dirección de la escuela y la coordinación del programa de acompañamiento (v. **anexo E**). Como soportes documentales y recurrentes protocolos del trabajo de campo, los correos y comunicaciones, mediante su análisis a posteriori, favorecieron así mismo la identificación de tareas típicas.

La estrecha relación entre los objetivos de investigación y el establecimiento de listas de acciones y tareas se justifica por el rol compartido de investigador y coordinador del programa de acompañamiento/ *practicum*. Dada la primacía del componente “acción” en nuestra investigación, las listas de tareas resultaron decisivas para persistir en la definición y demanda de los ámbitos de transformación claves. Como plantea McKernan (1999: 130), “*los listados de acción pueden resultar notablemente útiles en la investigación-acción debido a su enfoque sobre la conducta activa y la puesta en práctica*”.

La revisión de tareas permitió, trimestre a trimestre, superar el inmediatez a que nos abocó la precariedad organizativa y material del contexto-escuela. Un ejemplo consolidado

de lista de tareas lo aportó la ficha del año 2003 sobre *Criterios de ejecución del trabajo de campo* (v. **anexo B**; guía 2 del programa renovado de la materia universitaria).

A diferencia del enfoque que plantea McKernan (1999: 128), las listas de acciones y tareas no fueron soporte de una observación estructurada de las conductas de los estudiantes protagonistas del *practicum*. Nuestro interés se enfocó a orientar una acción lo más eficaz y pertinente posible. Por ello, aunque el modelo de lista de cotejo no llegó a madurar en nuestra experiencia, el permanente seguimiento y reflexión sobre lo logrado/no logrado es coherente con la formulación de indicadores de logro en el proyecto del año 2002 y en algunos planes trimestrales, así como en el segundo proyecto general, del año 2005.

Los inventarios, por otra parte, se utilizaron también en algunos momentos de nuestra práctica como técnica sencilla de supervisión de los recursos materiales a nuestro alcance. McKernan (1999: 131) identifica los inventarios entre los “listados estáticos”, para diferenciarlos de las listas de acción, en el mismo sentido que define Elliott (1993: 102). Al igual que para McKernan, los listados de objetos nos arrojaron valiosas informaciones acerca de la cultura material de la escuela.

El carácter abierto de nuestro proceso (con equipos cambiantes de estudiantes acompañantes) y la escasa tradición de manejo de recursos materiales propios en las escuelas públicas dominicanas, dificultó que estos inventarios pudieran convertirse en auténticas listas de cotejo o *check list*, igual que expresamos para las listas de tareas. Sin embargo, esta misma falta de tradición hizo muy valiosos los inventarios realizados (herramientas, pinturas, libros de cuentos, árboles) y modeló en la comunidad educativa de la escuela la valoración de los insumos tan duramente logrados o conservados. En este sentido, la importancia conferida a observar con detenimiento e inventariar insumos de la cotidianidad del centro, incorporados o no mediante nuestro acompañamiento, brindó pautas para indagar el interés de los actores del centro al respecto.

El **portafolio**, adaptado como recurso del docente coordinador del *practicum*, entendemos que constituye la técnica que soporta la carpeta digital, concebida a partir del año 2005, como “Dossier del proyecto”. Tal y como se establece para el portafolio, nos interesó agrupar en una carpeta, bajo responsabilidad exclusiva del investigador, “*las evidencias respecto al conocimiento y las habilidades que van a adquirir los estudiantes a través de la práctica*” (Ugalde y López, 1995: 1).

De este modo, además de las carpetas del archivo digital determinadas por cada una de las fases de I/A, la complejidad creciente del proceso de acompañamiento hizo necesario dicho dossier, donde el investigador “*decide y tiene el control sobre su trabajo, la información que incorpora al portafolio y el orden de la misma*” (o.c.: 2).

La carpeta-dossier del proyecto constituyó, de acuerdo a la filosofía del portafolio, la colección de producciones demostrativas y documentos estratégicos del acompañamiento, organizados según cada uno de sus componentes. En nuestro caso, el portafolio-dossier no

fue responsabilidad de los estudiantes universitarios, sino un espacio documental al servicio de las necesidades formativas de cada cohorte trimestral de acompañantes de la escuela.

El papel de la denominada “Carpeta del Proyecto”, como portafolio del proceso de acompañamiento desempeña, además, un destacado papel en la triangulación metodológica de la investigación-acción. En esta carpeta se organizaron documentos y materiales considerados operativos y estratégicos para el desenvolvimiento del proyecto. Por ello, los materiales introducidos, conservados, o actualizados, según los componentes de acompañamiento a la escuela, fueron aquellos que demostraron, posiblemente, adecuarse de forma más precisa a los fines para los cuales fueron diseñados en cada etapa.

La carpeta-dossier del proyecto fue el instrumento final para organizar el proceso de análisis de documentos de este proceso de investigación-acción, el cual generó un notable volumen de documentación propia. Dado el carácter reflexivo del proceso, todo documento se constituyó en insumo de revisión, especialmente entre los actores universitarios.

Por otra parte, esta carpeta seleccionó documentos del contexto de la investigación, cuya elaboración anticipó o se vinculó con los planteamientos de esta (programa de la materia universitaria, planes operativos de la universidad, guías producidas...), según ilustran los anexos de este trabajo. El análisis o revisión documental apoyó la planificación y evaluación de nuestra investigación-acción, al permitir que los estudiantes acompañantes encontraran modelos documentales de resultados, así como guías de acción.

Este formato de portafolio, en suma, fue parte de una amplia estrategia de organización documental, en función de los ámbitos de análisis de la realidad escolar, y de los componentes de acompañamiento. La organización de carpetas de fotografías, el desarrollo de dos páginas web sucesivas y el establecimiento de archivos físicos, ayudaron también a estructurar el proceso de acompañamiento a lo largo del tiempo.

Los **croquis, mapas y planos** elaborados o adaptados en nuestra investigación-acción contribuyeron al análisis del espacio del barrio y, sobre todo, al de la escuela, cuya reorganización participativa fue parte de nuestras metas. A tal fin, constituyeron una forma visible de dar importancia al escenario objeto de transformación, tanto con los actores de la escuela, como con los acompañantes universitarios, devolviéndoles una mirada diferente al respecto. Con este propósito, desde el inicio de nuestro acompañamiento obtuvimos en la Oficina Nacional de Estadística (ONE) el plano de Villa Francisca, el cual reproducimos y analizamos ampliamente, como soporte del mapa social de la comunidad.

Taylor y Bogdan (1987: 78) valoran la necesidad de dibujar diagramas y bosquejos para recordar aspectos clave del escenario de observación. En nuestro caso, los croquis, así como los mapas o planos (versión consolidada del croquis, o bosquejo previo a mano alzada), contribuyeron a que fuéramos más conscientes de pequeños cambios en el contexto físico de la escuela, así como de resaltar sobre un plano los diferentes ámbitos del centro, fortaleciendo el sentido espacial de la comunidad educativa.

La participación de estudiantes de la carrera de Ingeniería Civil como acompañantes universitarios fue la oportunidad, en el año 2003, de elaborar el primer plano dimensionado de la planta de la escuela desde su construcción (v. **cuadro 49**). Entregado a la comunidad escolar en una asamblea docente (v. **cuadro 23**) y colocado simbólicamente presidiendo la dirección del plantel, sería reproducido en numerosas ocasiones a menor tamaño, contribuyendo al nuevo imaginario de centro en proceso. Como base de la planificación del re-diseño espacial, fue entregado a cada docente, y a cada nuevo grupo de acompañantes universitarios. A partir de la representación abstracta que brinda de la realidad, el plano de la escuela se aprovechó – entre otros usos – como cartel orientador de las distintas sub-áreas físicas del centro, promoviendo una mayor identificación y valoración del espacio común. En el trimestre mayo-julio de 2003 se colgaron en algunas paredes de la escuela planos coloreados, con una leyenda explicativa sobre diversos usos de los espacios de la escuela (consultorio, almacén, biblioteca, etc.), desde una visión hasta entonces insólita en el centro, acompañada de la conocida referencia “*usted está aquí*”.

En otras ocasiones se elaboraron participativamente y se socializaron croquis de algunos de los espacios a transformar, a veces consolidados finalmente como planos, especialmente los referidos al diseño del área de juegos en el patio (v. **cuadro 79**), pautando y anticipando así la mejora del espacio escolar. Aunque el trabajo con mapas y planos brinda las bases para ejercicios de cartografía social participativa, en nuestro caso esta incidencia se profundizaría más mediante los diversos formatos de consultas.

Los **diagramas y las matrices** se utilizaron en este trabajo para analizar un proceso vivo y compartir posibles sentidos, como parte de la reflexión permanente que caracterizó nuestra investigación-acción. Durante todo el acompañamiento las matrices fueron además un instrumento habitual para recoger y organizar informaciones, especialmente con los docentes del centro, según muestran los anexos de este trabajo.

Este tipo de representaciones gráficas nos brindó la oportunidad, en sucesivas versiones, de devolver, sistematizar y consolidar informaciones, experiencias y reflexiones, contribuyendo al marco general de fuentes de esta tesis (v. **cuadro 36**) y a dar forma a algunos de los cuadros que ilustran este documento. Desde este punto de vista se conectaron con su uso en el posterior análisis de datos cualitativo, en el cual “*las figuras y matrices (...) pueden servir tanto para la descripción como para la explicación. En el primer caso (...) plasmando las relaciones entre eventos*” (Colás y Buendía, 1992: 272). El valor agregado de las representaciones gráficas al análisis cualitativo reside en

a) permitir memorizar las relaciones entre los datos estudiados, condición para (...) una interpretación exhaustiva de los mismos, b) facilitar el paso de forma inmediata de la globalidad al detalle y viceversa, y c) tener acceso permanente a la totalidad de la información y a cada una de sus fases (Bertin, 1988: 11, c. p. Colás y Buendía, 1992: 272).

5.4.5. BLOQUE 3: REGISTROS NARRATIVOS Y GRÁFICOS

El tercer bloque se convirtió en la “sombra” de todo el proceso, conservando la memoria de toda una práctica, capaz de perderla en medio de las urgencias a que tuvo que hacer frente. Este bloque, al contribuir a los criterios de credibilidad de nuestra I/A y a su “naturalismo”, desarrolló el máximo potencial etnográfico (Woods, 1987), al acumular las pruebas del “registro de caso” que también puede caracterizar a nuestro proceso.

Como en el caso de los anteriores bloques, brindamos un detalle exhaustivo del conjunto de técnicas aplicadas y de su secuencia cronológica, en el cuadro que sigue.

**CUADRO 31: ESTRATEGIA DE REGISTROS NARRATIVOS Y GRÁFICOS.
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS APLICADOS**

Instrumento o Guía	Responsables-Fecha y Frecuencia aplicación	Fase I/A (en negrilla) y técnica implementada	Foco de análisis ³²
1. Actas Asambleas en escuela	Investigador 2001-06 (1)	Observación - Revisión documental	Docentes y padres (23 actas revisadas)
2. Diario de campo	Investigador 01-03 (1) - Estud. univ. 02-06 (314)	Observación, Diagnóstico - Diario	Comunidad educativa (investigador, 81 entradas)
3. Informes de estudiantes	Estudiantes universidad 2002- 05 (10)	Evaluación - Informes	Componentes de acción del proyecto
4. Informes institucionales internos (investigador)	Investigador 2002-05 (6)	Evaluación - Informes	Componentes de acción del proyecto
5. Dossieres/ Carpetas trimestrales de fotografía	Estudiantes universidad 2002-06 (24)	Acción, Observación Fotografía	Componentes de acción del proyecto
6. Reacciones a página web del proyecto	Estudiantes universidad 2002-06 (7, 75 visitas)	Observación - Revisión documental	Componentes de documentación del proyecto
7. Registros de participantes en clubes y comités escolares	Investigador y estud. univ. 2002- 06 (14)	Observ./ Evaluación - Revisión documental	456 estudiantes escuela 1° - 8°
8. Murales componente <i>Medio Ambiente</i>	Estudiantes universidad 2002-06 (13)	Observación - carteles murales	Componentes de acción del proyecto
9. Murales componente <i>Estética y Bellas Artes</i>	Estudiantes universidad 2002-06 (7)	Observación - carteles murales	Componentes de acción del proyecto
10. Murales componente <i>Recreación</i>	Estudiantes universidad 2002-06 (7)	Observación - carteles murales	Componentes de acción del proyecto
11. Murales componente <i>Animación a la lectura</i>	Estudiantes universidad 2002-06 (5)	Observación - carteles murales	Componentes de acción del proyecto
12. Murales temáticos variados	Estudiantes universidad 2002-06 (10)	Observación - carteles murales	Marco de Derechos del proyecto
13. Murales del proyecto en escuela y universidad	Investigador y estud. universidad 2003 (6)	Observación - carteles murales	Comunidad educativa
14. Lectura compartida de diarios de estudiantes	Investigador y estud. univ. 2003-04 (11)	Observación - Diarios dialógicos (→) Rev.doc.	Componentes de documentación del Proyecto
15. Registro anecdótico-	Investigador 2003 -04	Acción – Registro	98 (2003) y 161 (04) entradas

³² Nos parece más apropiado que “muestra”, de acuerdo a las características de las técnicas aplicadas

agenda <i>planning</i>	(259 entradas)	anecdótico	
16. Registro anecdótico estructurado	Investigador 2005 -06 (154 entradas)	Acción – Registro anecdótico	59 (2005) y 95 (06) entradas
17. Registro de sesiones colectivas en escuela	Investigador 2004 (1)	Observac. - Revisión Documental del diario	57 entradas sobre reuniones y asambleas
18. Actas sesiones docentes univ. trimestres previos	Estudiantes universidad 2004-06 (11)	Observación - Revisión Documental	Componentes de acción proyecto (110 actas)

FUENTE: Elaboración propia

Como es posible visualizar, este bloque presenta también altas frecuencias de uso y revisión. Dadas sus características, nuestro acompañamiento generó una narrativa propia, que precedió a la propia experiencia – sin sustituirla –, como filtro de inserción al campo.

Como ya se ha señalado, al inicio de cada período trimestral los recién llegados a esta experiencia disfrutaron, antes que nada, de los testimonios vertidos, de forma reflexiva, en los relatos e imágenes de los compañeros que les precedieron, sumados a las numerosas sistematizaciones del proceso. De esta forma, numerosos instantes y vivencias pudieron redimensionarse desde la lectura de los nuevos actores.

TÉCNICA PRINCIPAL 3: DIARIO DE CAMPO

El **diario de campo** representa nuestra opción metodológica del conocido “diario”, bajo cuya sombrilla metodológica se plantean múltiples denominaciones y enfoques (Zabalza, 2004: 15; Latorre, 2004: 60), que responden a diversas tradiciones epistemológicas, sujetos y escenarios de aplicación: diario del investigador, diario del profesor, diario del estudiante, diario de campo, diarios dialógicos, diarios dialogados, diario reflexivo, cuaderno de campo, diario de prácticas, o diario de clase, son algunas de las perspectivas, entre otras, que dan cuenta de la potencialidad de esta técnica.

En el contexto de la docencia universitaria, el uso del diario – ilustrando experiencias docentes originales – ha sido objeto de amplio interés en la literatura pedagógica (Mellado y Bermejo, 1995; López Górriz, 1997 y 2007; Aguilar, 2005; Jurado, 2011; Rekalde, 2009), así como en relación al desarrollo profesional (Porlán y Martín, 2000; Zabalza, 2004).

La perspectiva que asumimos procede originalmente del ámbito del desarrollo profesional docente centrado en la práctica del centro educativo. Para ello, integra la visión y potencialidad del trabajo de campo, como contexto de referencia indagativo y reflexivo, con la del documento personal, producido y significativo en dicho contexto.

En este marco, el instrumento-guía que pautó la producción de diarios en nuestra investigación-acción surge en el año 1997, cuando el investigador era acompañante de la práctica pedagógica de maestros en servicio, participantes en programas formativos en la universidad INTEC. Esta guía (v. **anexo B10**) fue el patrón asumido para el diario del investigador (2001-2003), así como para orientar esta técnica, a partir del año 2002 a los estudiantes universitarios, acompañantes a la escuela República del Uruguay. Durante dicho proceso entendimos necesario actualizar el instrumento, cuya versión final (año 2005), concibió el diario de campo de esta forma: *“En nuestro ámbito inter-profesional, es un instrumento de recogida de datos objetivos (hechos, situaciones, anécdotas...), y subjetivos (impresiones, vivencias, reflexiones...), que se expresan como narración reflexiva de lo vivido por la persona”* (**anexo B10**).

A partir del año 2001 y hasta el año 2003, el diario personal del investigador (que no analizamos en esta tesis al priorizar los de los estudiantes), representó un modelo metodológico y reflexivo para el diario luego solicitado a los estudiantes acompañantes, logrando capturar 81 “entradas” narrativas, según describe el siguiente cuadro:

**CUADRO 32: REGISTRO DE ENTRADAS. DIARIO DE CAMPO
DEL INVESTIGADOR 2001-03**

PERÍODOS TRABAJO CAMPO	FECHA DEL MES DE CADA ENTRADA Y N.º DE REGISTRO ()
Enero-junio'01 (33 entradas)	Enero : 10(1), 11(2), 15(3), 18(4), 31(5) Febrero : 1(6), 5(7), 12(8) Marzo : 8(9), 12(10), 15(11), 16(12), 20(13) Abril : 2(15), 26(16) Mayo : 15(17), 16(18), 17(19), 21(20), 22(21), ++23(22), 24(23), 31(24) Junio : 4(25), 5(26), 7(27), 8(28), 11(29), 27(30), 28(31), 30(32) Julio : 1(33)
Enero-junio'02 (14 entradas)	Enero : +16(34), +29(35) Marzo : 27(36) Planificación Abril : 9(37), 11(38), 12(39) Mayo : 21(40), 23(41), 24(42), 28(43) Junio : 2(44), 7(45), 9(46), inicio practicum, 21 (47)
Julio-dicbre'02 (17 entradas)	Julio : 5(48), 10(49) Agosto : 28(50) Sepbre. : 4(51), 9(52), 10(53), 12(54), 18(55) Novbre. : 19(56), 22(57), 28(58) Dicbre. : 2(59), 4(60), 6(61), 6(62), 9(63), 10(64)
Enero-junio'03 (17 entradas)	Enero : 6(65), 10(66), 11(67), 13(68), 28(69) Febrero : 7(70), 12(71), 18(72), 20(73), 24(74) Marzo : 5(75), 12(76), 14(77), + +26(78) Abril : 2(79), 4(80), 10(81)

FUENTE: Elaboración propia, a partir de datos del diario de campo del investigador

Por su parte, la redacción de los diarios por los estudiantes universitarios partió del mismo inicio del *practicum* de la electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, en el año 2002, y prosiguió durante los cuatro años siguientes. El tema central de dichos diarios se refirió a la narración reflexiva de la inserción vivida en el contexto de la escuela, de acuerdo a los objetivos del proyecto. Por ello, a partir del año 2003, fragmentos de los diarios empezaron a ilustrar otras estrategias del proyecto, como los carteles murales y la página web. El volumen total producido por los estudiantes universitarios abarca un total de 314 diarios, cercano a la totalidad de estudiantes matriculados en la electiva, con un promedio de cinco o seis jornadas de inserción en la escuela descritas por participante. A pesar de contar con el apoyo de una guía de ejecución, al tratarse de un documento personal, cada participante pudo expresarse con gran libertad y originalidad.

En un contexto educativo, los diarios se asumen en la literatura revisada, útiles tanto para el docente-investigador como para los estudiantes (McKernan, 1999: 105; Latorre, 2004: 60 y 79), contribuyendo al pensamiento sistemático de uno y otros, ya que

al comenzar el diario se suele tener una visión simplificada y poco diferenciada de la realidad (...). El diario ha de propiciar, en este primer momento, el desarrollo de un nivel más profundo de descripción de la dinámica del aula a través del relato sistemático y pormenorizado de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas” (Porlán y Martín, 2000: 25-26).

Como podremos mostrar en el análisis de los diarios que se ofrece en otro bloque de este trabajo, la capacidad de captar detalles de creciente significatividad es un beneficio que igualmente puede brindar el diario de campo en contextos sociales más allá del aula universitaria. De esta forma, se concibe como

herramienta de aprendizaje y reflexión para el alumnado, que tendrá que intervenir educativamente en contextos cuya característica fundamental es la diversidad, el cambio y el conflicto social, intentando con ello facilitar el aprendizaje autónomo y disminuir, en lo posible, la dependencia del alumnado de los apuntes y de las explicaciones del docente en clase (Rekalde, 2009: 111).

Más allá de los fines inmediatos de la práctica o investigación de la que forme parte, los beneficios del diario de campo son múltiples. Para López Górriz (1997) “*ayuda a ser más observadores, a desarrollar la introspección, a hacer descripciones exhaustivas, a ser más críticos y reflexivos, a compartir vivencias, y contrastar situaciones...Convierte a sus protagonistas en objeto y sujetos de investigación, generadores de información*” (López Górriz, 1997: 82). Esta autora recoge asimismo “*cuatro finalidades distintas y complementarias del uso del diario en la innovación universitaria*” (López Górriz, 2007: 80). En cuanto al objeto de la técnica, distingue (o.c.: 80) entre

- “*el diario como instrumento de evaluación de procesos internos*” (vivencias, motivaciones, sentimientos generados durante el desarrollo del aprendizaje).

- frente al “*diario como instrumento de investigación*” (observación de procesos, metodologías, roles en la práctica de aula).

Si nos referimos al sujeto que escribe el diario, la autora (López Górriz, 2007: 80) distingue

- “*el diario del profesor como instrumento de análisis y reflexión, de seguimiento y evaluación*” (a fin de recoger evidencias de su propia práctica profesional y del proceso de aprendizaje de cada estudiante).
- “*el diario del alumno como instrumento de autoformación y de investigación existencial*” (empodera reflexivamente al estudiante de su proyecto de vida).

Muy en línea con los objetivos de nuestro acompañamiento, la visión de “necesidades” es de doble vía, auto-consciente y a la vez solidaria, ya que el diario – como en un espejo –

“nos ayuda a conocer nuestras necesidades y las de aquellas personas con las que interactuamos, pues a veces sus necesidades no son expresadas o no son expuestas de modo explícito. Dar significado a estas necesidades nos ayuda a avanzar, dando lugar al compromiso e implicación social, viviéndonos como ciudadanos y sobre todo como personas íntegras y enteras, que vivimos cada momento y encuentro como una posibilidad de crecimiento y aprendizaje” (Jurado, 2011: 176, el subrayado es nuestro).

En igual sentido, Zabalza (2004: 27) reconoce el aporte del diario al desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, y destaca así mismo (Zabalza, 2004: 18-19): a) la riqueza informativa que aporta; b) la sistematicidad de sus observaciones para comprender diacrónicamente la evolución de cada contexto; y c) su contribución a visibilizar los dilemas que surgen en la práctica en la que estemos inmersos (aplicado al pensamiento del profesor, de forma parecida a como lo identificamos en los estudiantes universitarios).

Una experiencia pedagógica relativamente reciente y ampliamente divulgada (Gruwell y Freedom Writers, 2007; LaGravenese y otros, 2007), ilustra muchas de estas dimensiones atribuibles a los diarios. En respuesta al rechazo de sus estudiantes hacia el contexto académico – a causa de sus dificultades socio-familiares –, la profesora Erin Gruwell asignó un diario personal, el cual revela el poder transformador de esta técnica en su vidas. En el marco de una pedagogía crítica y centrada en el sujeto que aprende, una escritura significativa se convirtió así en puente educativo para que sus protagonistas ampliaran su visión del mundo y de sí mismos, contribuyendo a que accedieran a la realidad de la que estaban excluidos.

Salvando las diferencias notables con esta experiencia, en relación al acompañamiento a la escuela República del Uruguay, nos llamó la atención encontrar una potencialidad similar en los diarios, con estudiantes escritores de un origen social antagónico al de los alumnos de Gruwell. En nuestro caso, los acomodados estudiantes universitarios se encontraban de entrada “excluidos” de una comprensión más profunda del empobrecido contexto escolar

que empezaban a acompañar, fruto también del abismo de clase social, en sentido inverso. Con ayuda de su diario de campo – reflejo del proceso que co-protagonizaron –, pudieron ampliar su visión de la realidad y superar ideas preconcebidas, como refleja en gran medida el análisis incluido en la descripción del trabajo de campo de esta tesis.

Dada la importancia que cobró el rol de los estudiantes universitarios en nuestra investigación-acción, los diarios llegaron a ser la estrategia más persistente e ininterrumpida de recuperación de su percepción personal. Tomando en cuenta el distanciamiento socio-cognitivo con el que estos acompañantes accedieron al contexto de la escuela (fruto de su clase social, según hemos señalado), los diarios se convirtieron en el registro más consistente de sus prejuicios iniciales, así como de los cambios de percepción experimentados. En suma, se convirtieron en la más importante estrategia adoptada para que la práctica se viera a sí misma desde la perspectiva de dichos acompañantes.

Para cerrar nuestra descripción de esta técnica, queremos destacar el aprovechamiento dialógico que también permiten los diarios, cuya escritura los convierte en documentos vivos de un proceso y *“facilita compartir las experiencias y llegar a un modelo más cooperativo de trabajo”* (Zabalza, 2004: 33). La interacción reflexiva del grupo al compartir los diarios resulta una consecuencia buscada en la construcción del conocimiento, e implica el análisis de sus hallazgos (López Górriz, 1997; Aguilar, 2005; Jurado, 2011).

La práctica de leer en voz alta fragmentos de los diarios en el aula universitaria emerge desde el inicio de nuestro acompañamiento, como reflejo de su carácter democrático, convirtiéndose en fuente de ricos debates y aclaraciones acerca de la práctica y del logro de una mayor competencia³³. En torno a la audiencia compuesta, cada trimestre, por todo el grupo de estudiantes universitarios, acompañantes de la escuela, nos pareció saludable escucharnos mutuamente mediante los diarios – salvo aspectos que cada autor considerara del ámbito de su propia intimidad –, fortaleciendo así el respeto, empatía y fraternidad que tanto contribuyeron a cohesionar a este grupo humano, renovado trimestralmente.

A nivel metodológico, la identificación de cada equipo universitario con un componente de acompañamiento (Estética y Bellas Artes, Medio ambiente, Animación a la lectura/Biblioteca, Recreación), estableció ejes temáticos comunes entre los diarios de campo de un mismo equipo, a la vez que emergieron temáticas transversales a todos los equipos.

En relación al contexto-escuela, ya desde el año 2001, a los niños de la escuela les había llamado la atención la práctica *in situ* de escribir del investigador inserto, quien les

³³ Al igual que reseñamos para el caso de las actas de las sesiones docentes universitarias, compartir la lectura de los diarios de campo tuvo como precedente la experiencia del investigador (1989/90) en la asignatura *“Educación de Adultos”*, a cargo del Dr. Manuel Collado (Departamento de Teoría e Hª de la Educación. Universidad de Sevilla).

participaba el contenido de su diario, anotado muchas veces en medio de su propia aula. A partir del año 2003, los estudiantes acompañantes mostraron su percepción de los niños y de su protagonismo, publicando fragmentos de sus diarios en algunos de los murales del proyecto. En muchos momentos, estos diarios serían leídos, intercambiados y compartidos, durante trimestres posteriores, seleccionándose textos a ser compartidos en murales también en la universidad y en la página web del proyecto.

Como parte esencial de la estrategia reflexiva de la materia, los diarios de campo fueron pues un cauce esencial para conectar la experiencia de los acompañantes en la escuela con la docencia universitaria, retroalimentándola, así como los aportes de otros espacios reflexivos, como el de la encuesta evaluativa al fin de cada trimestre.

TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE TÉCNICA PRINCIPAL 3

- **Análisis de episodios**
- **Registro anecdótico**
- **Mapa social**
- **Informes**

El **análisis de episodios** es otra de las técnicas innovadoras, entre las propuestas por McKernan (1999) como propias de la investigación-acción, y que fueron aprovechadas en nuestra experiencia, con un matiz muy propio. Para este autor (o.c.: 178), *“un episodio se puede definir como una microunidad breve del comportamiento humano, sea verbal o no verbal, que es integral a la cadena de acontecimientos del aula”*. En este interés de fragmentar en unidades más manejables procesos complejos de acción (o.c.: 178), *“el uso principal del análisis de episodios está en la observación directa de la acción y en su análisis posterior, por tanto, se encuentra a medio camino entre las dimensiones de observación de la acción y el análisis de datos de la investigación-acción.”*

Para McKernan *“el análisis de episodios es una manera apropiada de examinar de cerca las notas de campo, las cintas de video y otros datos cualitativos”* (McKernan, 1999: 181, el subrayado es nuestro). Indiscutiblemente, la forma en la que profundizamos con los acompañantes – de forma apasionada, diríamos – cada dato o evidencia de la realidad vivida junto a la comunidad escolar, nos aproxima al sentido de esta técnica, aunque no la procesáramos con la misma formalidad que plantea el autor citado.

En nuestra peculiar interpretación, el análisis de episodios resultó relevante sobre todo para la observación compartida en el aula universitaria de la práctica desarrollada en la escuela. Al utilizar como filtros diversas técnicas que construyen un relato de la acción (no un registro literal), muchos de nuestros análisis de episodios reflejaron – utilizando la terminología de McKernan – el “monólogo” del narrador sobre la propia acción,

protagonizada por diversos sujetos. Incluso, como es sabido, en el caso de una captura fotográfica, el foco del autor influye decisivamente en la mirada obtenida.

En nuestro caso, el sentido de *episodios* como fragmentos de proceso, dentro de la regularidad del acompañamiento, redimensiona la definición de McKernan. Según el *Diccionario de la lengua española*, un episodio puede definirse, en dos de las acepciones consultadas, como “*cada una de las acciones parciales o partes integrantes de la acción principal (...); incidente, suceso enlazado con otros que forman un todo o conjunto*” (DRAE, 22.^a edición, consultado en línea, 1-7-2014).

Para nuestra experiencia, en una perspectiva micro, dentro de una fase de I/A, un *episodio* lo constituyó un incidente o “instante” (de temporalidad diversa) captado con capacidad narrativa, en una oración o párrafo, o bien en la suma de párrafos – tal vez de distintos interlocutores – que permitieron apreciar el sentido global del discurso. Complementariamente, en una perspectiva macro, como parte de uno de nuestros ciclos de I/A, entendemos que cada trimestre llegó a constituir un *episodio* valioso y original en sí, de modo “*integral a la cadena de acontecimientos*” (McKernan, 1999: 178) de nuestro proceso.

Diferentes técnicas e instrumentos (diario de campo, comunicaciones institucionales, carpetas de fotografías, encuesta, correos electrónicos) fueron soporte para analizar episodios o momentos de una práctica, convertidos en evidencias analizadas además como fragmentos, valiosos en sí, con los sucesivos equipos de estudiantes acompañantes.

De forma empática y conversacional, la lectura compartida del diario de campo fue el vehículo más habitual para este intercambio dialógico, al dar cabida, por sí mismos y confrontados entre sí, al análisis de episodios, para dar noticia de las “micro-unidades” que conformaron la realidad del universo-escuela durante nuestro trabajo de campo. Cada vez que en el aula universitaria “desmenuzamos” el aporte de un diario de campo, nos valimos del análisis de diversos episodios.

Algunas comunicaciones institucionales (v. anexo E) aportaron igualmente elementos reflexivos susceptibles de posibilitarnos el análisis de diversos episodios. Una consulta a docentes de la escuela, en septiembre de 2003, también fue enfocada como análisis de un “episodio” (de medio alcance) que pudo haber comprometido el éxito de la instalación de los juegos infantiles (v. trabajo de campo).

En un soporte no escrito, sino gráfico, las carpetas de fotografías personales del investigador durante el año 2005 y 2006 también fueron una oportunidad de sumar, mes a mes, pequeñas evidencias del espacio “típico” de la práctica: Avances, retrocesos, detalles, singularidades en el patio, la biblioteca, el equipo directivo, docente, etc. Dada nuestra implicación con cada uno de los espacios del centro, muchas de las imágenes capturadas pudieron desagregarse en fragmentos que nos “hablaron” por sí mismos.

En septiembre de 2003, una encuesta a los docentes (analizada con detalle en otro bloque de este trabajo) “aisló” un episodio crítico durante el proceso de acompañamiento, representativo de las dificultades y retos en que se desenvolvió. En agosto de 2005, el investigador-docente aprovechó también una encuesta del INTEC, externa a la materia, sobre *Experiencias valiosas de aula*, para que los estudiantes universitarios detuvieran su mirada en las pequeñas regularidades que hicieron diferente esta experiencia.

Por último, en una de sus diversas posibilidades de uso, los numerosos correos electrónicos intercambiados durante estos años entre el investigador y los estudiantes acompañantes, en gran medida, se dirigieron a retroalimentar aspectos concretos del proceso general, dignos de una atención más específica. En este caso, el “episodio” pudo consistir en el informe o comentario sobre una o más incidencias de una visita, de un estudiante o grupo, a la escuela, o bien se relacionó con alguna tarea acordada. Desde una perspectiva analítica y reflexiva, queremos recordar que, mediante el uso del correo electrónico

el feedback recibido por los alumnos ayuda a mejorar los materiales; sobre todo, las guías de trabajo (...) se individualizó el aprendizaje; cada uno preguntó sobre sus propias dudas, obteniendo una respuesta inmediata y oportuna. El profesor pudo elaborar grupos de ayuda sobre la base de las preguntas más usuales que hacían los alumnos (Cornieles, 2002: 11).

Aunque por limitaciones temporales no nos resultó posible aprovechar todo el potencial reflexivo de muchos de los correos intercambiados entre el docente y sus estudiantes universitarios, el cuidado con el que fueron respondidos y con el que se generaron orientaciones oportunas, se apoyó en el análisis de los episodios reflejados por los estudiantes, de forma tan entusiasta como en los diarios de campo. En el siguiente fragmento desagregamos las microunidades discursivas presentes en el párrafo central de un correo, como ejemplo de los diálogos reflexivos que mantuvimos en el aula, en algunos momentos, aprovechando también este soporte:

Episodio 1. *El viernes pasado fuimos a la escuela y junto con los estudiantes del comité (y algunos otros que se colaron) elaboramos un mural bien chulo.*

Episodio 2. *(le vamos a enseñar las fotos!).*

Episodio 3. *Marisol quedó encantada tanto como los niños,*

Episodio 4. *le digo que ellos no querían parar de pintar ni de regar escarcha.*

Episodio 5. *Me hizo reír una cosa que la mayoría de los niños hacían, ellos escribían las frases que íbamos a pegar todo junto (como notirenbasura, cuidatumedioambiente, etc.)*

Episodio 6. *pero los recortamos y colocamos en diferentes líneas para que se pudiera entender.*

(Correo de César Hidalgo al docente-investigador. Electiva Derechos de la Niñez en la p.p. 25-9-2006)

Como en el caso de otras fuentes digitales citadas en este trabajo, carecemos de todo el volumen de correos intercambiados durante los cuatro años del *practicum* de la electiva, al

clausurarse la cuenta institucional del docente-investigador, una vez concluyó su período de trabajo en el INTEC (se exceptúan algunas evidencias de correos, significativas en su momento, archivadas en formato word como parte de la “carpeta- trimestre”, las cuales reflejan la comunicación típica en este medio).

Según hemos expresado, el análisis de las ricas fuentes que aportan los correos no fue organizado sistemáticamente de la forma que describe el ejemplo previo, como registro de la experiencia, ya que para ello nos valimos más de los diarios de campo. El mayor aprovechamiento de los correos consistió en la reflexión colaborativa hacia los estudiantes, durante el mismo proceso, retroalimentado con la rapidez que permite el soporte digital o la reflexión en el aula universitaria, días después de emitido el correo. En suma, el análisis de distintos episodios ayudó a reconstruir la secuencia de algunas acciones típicas del trabajo de campo y a comprender mejor, por tanto, la práctica de acompañamiento.

El **registro anecdótico** (R.A.), muy vinculado al análisis de episodios, constituyó, junto a las carpetas de fotografías del investigador, la síntesis de su mirada como observador participante. Contribuyó a triangular testimonios de los diarios de campo de los estudiantes, ya que fue llenado de forma manuscrita el hilo de las observaciones que, como coordinador del *practicum* realizamos en la escuela, compartiendo con sus actores y registrando impactos de los acompañantes.

De acuerdo con McKernan (1999: 88), nuestro registro anecdótico nos proporcionó “*resúmenes breves, agudamente incisivos, de puntos que quedan fijados en nuestra mente mucho después del acontecimiento*”. Aprovechamos el soporte de una agenda-*planning*, durante los dos primeros años de su implementación (2003-04) y durante los dos siguientes (2005-06), el anecdotario desplegó sus episodios en una sencilla matriz al efecto. Esta nos permitió, tal y como McKernan (1999: 89) sugiere, escribir “*primero los hechos*” y luego ofrecer “*una interpretación como una entidad separada en la ficha*”. Como requiere la técnica, para que el registro sea significativo, se anotaron hechos o situaciones relevantes a los intereses de esta investigación y contextualizados en el marco temporal y del grupo humano en el que tuvieron lugar.

El R.A. manuscrito comprende 98 anotaciones en 2003 (en un calendario planeador), 161 en 2004 (Agenda con 7 entradas por semana en cada folio), 59 en 2005, y 95 en 2006 (Matriz en filas por fecha, y columnas “Asunto” y “Acción relacionada”), lo que arroja un total de 413 anotaciones fechadas, de diferente densidad y extensión. Durante los dos últimos años, al utilizar un instrumento diseñado ex profeso para R.A., fue posible registrar con mayor precisión los distintos asuntos de cada jornada en la escuela. Por ello, el volumen de anotaciones resultó menor que el de años anteriores, pues se desagregaron los distintos asuntos de cada jornada en diversos literales (a, b, c...), quedando en general cada fecha como una sola entrada, con tantos literales como asuntos anotados.

Mediante el último formato de registro anecdótico consolidado (septiembre 2006) anhelamos la oportunidad – no culminada – de empezar a sistematizar las intenciones

perseguidas con el instrumento, a través de los objetivos que le marcamos a nuestro *Registro anecdótico secuencial de acompañamiento*:

- A. *Identificar y dar seguimiento a la saga de acciones (tareas típicas, repertorios de actividades, titulares) en desarrollo para el logro de objetivos básicos o estratégicos de la escuela, y objetivos de acompañamiento, hasta completar una viñeta completa (narración exhaustiva, artículo de fondo) de resultados, en una visión sistémica de libro abierto o infinito (La escuela, texto en proceso).*
- B. *Construir árboles de problemas y soluciones de la cotidianidad del centro, que contribuyan a la exigibilidad de Derechos.*
- C. *Identificar los repertorios de actividades más estratégicas vs. rutinarias para el avance de los estándares de logro de la escuela.*
- D. *Consolidar la red de situaciones que interfieren a diario en el desarrollo de los aprendizajes, como hilos conductores de la vida de la escuela.*

Como ejemplo de una anotación en el registro anecdótico, brindamos un apunte de una acción comentada en este trabajo:

FECHA	ASUNTO	ACCIÓN RELACIONADA
27-9 Visita escuela	<p>Jornada. Participación Marcha ambiental de niños séptimo y octavo. Vuelta a la cuadra de la escuela. Organizan Marisol-Mayra.</p> <p>Motivo: Protesta en la comunidad por problema basura frente a escuela (niños con camisetas negras). Pancartas de cartulina. Cartel colgado en frente escuela.</p> <p>Participaron estud. INTEC (Equipo 2) de visita a escuela. Anabel (de empresa asesora del Ayto.) me expresa que ella animó que se hiciera la marcha y avisó a la prensa</p> <p>Encuentro con dra. interina. Isabel (técnico distrito 15-03). Le entrego Perfil proyecto y apremio reunión sobre Reglamento</p>	<p>Dudas en directora interina Isabel si autorizar marcha, por no tener permiso del Distrito. Marisol me pide que intervenga ante directora. Se acuerda que si viene prensa se haga sólo parada cívica frente a escuela. Además le expresamos que el pasado viernes y lunes ya se realizaron sendas marchas del mismo tipo.</p>

La inmediatez de la acción y la necesidad de registrar sus urgencias hizo inviable transcribir siempre digitalmente el R.A. (situación común a otros instrumentos durante el trabajo de campo). En el último trimestre del acompañamiento (agosto-octubre 2006) pudimos editar un extenso registro digital, seguido de otro en diciembre del mismo año. A pesar de la riqueza de fuentes que nos aporta, de cara al análisis reservamos su uso literal, ya que se brindan datos que podrían considerarse confidenciales para la escuela.

El **mapa social**, con gran impacto en la primera etapa o fase diagnóstica de nuestro estudio y en el análisis del contexto que ofrece este trabajo, consiste en una descripción gráfica, sobre un plano urbano del sector, de sus instituciones y su dinamismo organizativo. En nuestro caso, el conocimiento de Villa Francisca brindó informaciones de gran valor contextual para comprender mejor a los actores de la escuela.

Desde la conocida experiencia de Villa El Salvador (Lima, Perú), el mapa social (Tovar, 1989: 4) contribuye a “situarnos” en la complejidad de las relaciones Estado-sociedad civil, para entender la relación entre los datos cuantitativos y la riqueza cualitativa que agrega la creatividad popular. En este marco, el mapa social, al partir

de una base territorial que le da cimiento y traza su lógica central, permite visualizar muy en concreto la multiplicidad de protagonistas sociales del distrito, organizados desde diversas reivindicaciones, demandas y problemáticas (...) las distintas prácticas sociales de Villa se plasman en un conjunto de organizaciones y actores que intentan resolver en su propios términos, los desajustes del desorden urbano y las dificultades para acceder a los beneficios de la ciudad (Tovar, 1989: 6).

En nuestro caso, el mapa social de Villa Francisca lo centramos, además, en los espacios de alto interés para niños, niñas y adolescentes. Como guía utilizamos un instructivo y una matriz de análisis holístico del entorno de la escuela, de nuestra autoría. Su elaboración implicó observación libre, apoyada por el diario de campo.

Un mapa o plano de las calles del sector fue incorporado a la información permanente de la biblioteca de la escuela, como cartel de grandes dimensiones, dirigido a fortalecer la identidad con el contexto del barrio. El mismo plano urbano de Villa Francisca, a menor escala, fue utilizado también como parte de las orientaciones trimestrales a los estudiantes en la universidad.

El **informe**, bajo el paradigma crítico, llega a ser “*un recurso insustituible a lo largo de todo el proceso de investigación para facilitar la comunicación dentro del grupo, hacer fluir la información y democratizar los procesos de investigación*” (Colás y Buendía, 1992: 327). Tal y como plantea Elliott (1993: 109), suele adoptar un formato histórico para narrar la secuencia de los hechos, expresando “*cómo ha evolucionado nuestra idea general con el tiempo*” y nuestra comprensión del problema, etapas de acción, acciones puestas en práctica y problemas de implementación, efectos pretendidos e imprevistos, aspectos éticos y relaciones con actores, entre otros elementos valiosos.

Por una parte, los informes de estudiantes que se registran en este bloque constituyeron una estrategia aplicada mayormente entre los años 2002 y 2003, como rendición de cuentas y registro reflexivo del proceso del trimestre. Aunque se partió de una ficha común durante el segundo trimestre del *practicum* (“*Hechos-Lo que debe cambiar-A quién beneficia*”) adaptado del manual ecologista *Házte lo verde* (Button y Friends of the Earth: 1990), ya en

ese mismo trimestre, los estudiantes de la carrera de Medicina que aplicaron la Encuesta en hogares sobre salud integral, no pudieron seguir cómodamente ese esquema para presentar los resultados sistematizados de su indagación.

Algunas de las expresiones más creativas de informes fueron ensayadas por los estudiantes acompañantes, a través de presentaciones *power point*, como la que sintetiza el *antes-después* de la instalación de los juegos en la escuela en septiembre de 2003. Otras formas fueron ensayadas, como la denominada *Triada formativa* (2003 y 2004), la cual, por su formato participativo se registra en el bloque metodológico de “Consultas”.

Finalmente, el énfasis de la acción influyó en que el balance de esta quedara registrado reflexivamente en el diario de campo personal, y que, como productos grupales de cierre, con impacto directo en la comunidad escolar, se solicitara un cartel mural de presentación de experiencias y logros, más la carpeta de imágenes del proceso en la página web.

Otros informes, bajo responsabilidad exclusiva del investigador, se realizaron entre el año 2002 y 2004. Dentro de la periódica rendición de cuentas a las autoridades universitarias y de los requisitos de justificación del apoyo al proyecto, sus contenidos se aprovecharon también como oportunidad de reflexión de la práctica con los estudiantes en el aula universitaria, así como en la escuela, donde fueron socializados con la directora y el equipo docente.

TÉCNICA PRINCIPAL 4: FOTOGRAFÍA

Por su parte, las carpetas de **fotografía**, tanto las seleccionadas por los estudiantes universitarios para la página web del proyecto, como por el investigador, son una fuente inestimable de recursos de triangulación, al permitir observar diferentes fases de la evolución de los componentes de acompañamiento, según una secuencia cronológica monitoreada sobre los mismos escenarios.

Estas características, atribuidas a la fotografía como técnica auxiliar, son consistentes con las que Elliott (1993) detalla, de cara a captar “aspectos visuales” del proceso educativo, entre los que propone (o.c.: 98-99) los referidos al trabajo de los estudiantes, a lo que ocurre “a espaldas del profesor”, al espacio y organización física, a la organización social del aula y a la forma de interactuar del docente con sus estudiantes.

En nuestro caso, como registro de acción, la fotografía nos ofreció una valiosa información acerca de la dinámica participativa generada entre los estudiantes, el personal de la escuela y los estudiantes universitarios. Como sucedió con estos acompañantes universitarios, cada trimestre, “*el dato fotográfico puede constituir una base para el diálogo con los demás*”

miembros del equipo de investigación-acción o con otros participantes en la situación sometida a investigación” (Elliott, 1993: 99).

Para Colás y Buendía (1992: 266-67), las fotografías, “*ayudan a probar cómo las personas definen su mundo*”, resultando de gran “*utilidad para simplificar la recogida de información factual. Resulta ser un recurso especialmente económico en las descripciones*”.

En apoyo a este requerimiento, en octubre de 2004 elaboramos una guía sobre los *Criterios a equilibrar para la organización de la base de datos gráfica/ fotografías del acompañamiento a la escuela*, estableciendo para las carpetas de fotos impresas y digitales las mismas categorías de organización de los componentes de acompañamiento: Medio Ambiente, Biblioteca, Recreación, Estética y Bellas Artes. Adicionalmente, nos marcamos el propósito de que el archivo fotográfico organizado pudiera ser compartido con los sucesivos acompañantes, trimestre a trimestre, gracias a dichos criterios:

CUADRO 33: CRITERIOS PARA ORGANIZACIÓN DE LA BASE DE DATOS GRÁFICA (FOTOGRAFÍA). ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA REP. DEL URUGUAY

<p>CATEGORÍAS DE ORGANIZACIÓN ÁLBUMES FÍSICOS DE FOTOGRAFÍAS</p> <p>Medio Ambiente, Biblioteca, Recreación, Estética y Bellas Artes (según componentes de acompañamiento. Otras posibles categorías: contexto/Villa Francisca, contexto interno/escuela)</p>
<p style="text-align: center;">CRITERIOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que se describa la secuencia procesual de avance en cada componente y de relación con cada espacio en transformación, trimestre a trimestre, en orden cronológico, para visualizar el “antes-después”. 2. Para ello, es necesario utilizar <u>todas</u> las fotos dispersas en álbumes, disponiendo, también para aprovechar espacio, las que reproduzcan diferentes momentos de una misma acción en secuencia de tres fotos/página, como si se tratara de un fotograma. De este caso sólo se excluyen las fotos defectuosas, o si se tapan aspectos valiosos. 3. Para posibilitar el primer criterio, también se pegarán fotos en hojas superpuestas a la hoja del álbum, para duplicar el espacio, de ser preciso. 4. Que reflejen elementos del contexto escolar o barrial. 5. Que representen a todos los sujetos implicados en la experiencia (NNA, docentes, estud. INTEC, personal de apoyo de la escuela, otros). 6. Que describan “formas de hacer” de cada etapa y resultados parciales. 7. Que permitan visualizar otros usos de cada espacio o componente, antes, durante y después de cada fase de transformación, para observar mantenimiento de los mismos.

FUENTE: Elaboración propia. 2004

TÉCNICAS COMPLEMENTARIAS DE TÉCNICA PRINCIPAL 4

- **Revisión documental**
- **Listados / inventarios** (v. bloque metodológico 2)

La **revisión o análisis documental** nos permitió conocer aspectos de la identidad y cultura material de la escuela y~o del sistema educativo de la que forma parte, así como del acervo generado por el proyecto de acompañamiento.

En la compacta arquitectura cualitativa de nuestro diseño metodológico, como siempre, unas técnicas suplieron a otras. Por ello, en relación al proyecto de acompañamiento, los estudiantes universitarios tuvieron el cometido sistemático de revisar producciones de sus compañeros y del investigador/ coordinador, acumuladas en los años previos en la página web del proyecto, o en soporte físico, en carpetas de fotografías, diarios, guías, cartas, etc. Este fue un importante aporte a la contextualización diagnóstica de nuevos estudiantes cada trimestre, triangulada con la revisión de los *pensum* de sus carreras, de cara a la coherencia con que se enfocó el aporte social de la práctica universitaria.

En este sentido, para McKernan (1999: 169), “*los documentos proporcionan al investigador hechos relativos a la materia y sirven para iluminar los propósitos, la fundamentación racional y los antecedentes históricos del asunto, acontecimiento o materia de investigación*”.

La extensión temporal del proyecto de acompañamiento, como se explica en otros apartados de este marco metodológico, obligó a una estricta organización documental, de la que se valió el investigador en una revisión, bien de las bases de datos generales, bien del dossier-portafolio, a fin de aprovechar y re-utilizar los instrumentos y documentos más estratégicos. La revisión permanente de materiales previos de producción propia fortaleció el componente reflexivo de nuestra I/A y democratizó las bases de datos acumuladas, a fin de consolidar un *kit* o paquete básico de herramientas del modelo de acompañamiento. Por ello, contribuyó a establecer parámetros visibles para las producciones de nuestra práctica, de acuerdo con la recurrente fase de observación de la I/A.

El dinamismo de la observación de la práctica en el aula universitaria también queda reflejado en las actas de sesiones docentes de la asignatura *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, responsable del *practicum* de acompañamiento. En esta misma línea, las actas de reuniones con los docentes en la escuela son un registro de la oportunidad de contar con un espacio colectivo. Razones de espacio nos han impedido agregar estas actas a nuestros análisis y anexos.

Como acompañantes, y por ello, agentes externos a la escuela, la revisión documental nos reveló también la cotidianeidad de controles burocráticos y rituales culturales que

envuelven la práctica docente: ficha familiar, registro de 1er. y 2.º grado, proyecto de centro elaborado por la dirección, mascotas de planificación de las maestras, avisos y anuncios, cartas... También la revisión documental nos ayudó a valorar el impacto de los documentos oficiales elaborados por SEE que llegaron a la escuela, como órdenes departamentales, o materiales para la formación docente, y que son referentes del marco teórico y del análisis del contexto de esta investigación. Como “documentos oficiales”, se adecúan bien a la caracterización de “documentos internos” y “documentos externos” al centro, planteada por Colás y Buendía (1992: 266).

Los documentos internos de la escuela más importantes, de un valor inestimable, acumulados y revisados en nuestra I/A, lo constituyen las cartas de la dirección de la escuela, referidas a solicitudes a instituciones, en apoyo a acciones del proyecto de acompañamiento. Estas cartas, redactadas sobre todo por el personal directivo de la escuela, son fiel reflejo de su percepción del proyecto. Por su valor testimonial se muestran como parte de los anexos (v. **anexo E**), junto con las que redactó el investigador/ coordinador del acompañamiento.

La sistematización de los documentos propios generados durante el proceso de acompañamiento, al ser devueltos a la escuela, contribuyó a reforzar su identidad y la validez de los procesos de cambio animados en ella. Un ejemplo de ello lo constituye el *Análisis de necesidades de mejora de infraestructura* de la escuela, de enero de 2004 (v. **anexo D4**), que implicó un exhaustivo diagnóstico, apoyado en tres anexos documentales recopilados desde el año 2001 en el contexto de nuestra experiencia.

Esta reivindicación de lo propio agregó valor a la experiencia, y fue a su vez plataforma de numerosas y documentadas reivindicaciones ante instancias oficiales.

TÉCNICA PRINCIPAL 5: CARTELES MURALES

Los recursos de socialización gráfica que nuestra investigación consolidó de forma original se apoyan en la tradición cualitativa de buscar metodologías apropiadas a las personas. Qué duda cabe de que el aprendizaje visual es uno de los estilos de más impacto. Tanto para orientar pautas de acción como, sobre todo, para devolver información de su curso – según la racionalidad de esta I/A – la elaboración de carteles murales fue coherente con el estilo participativo de nuestro acompañamiento y con la animación del espacio físico y social del centro.

Como una forma muy amigable de representación gráfica, los carteles murales elaborados durante las diferentes etapas del proyecto en la escuela enriquecieron la tradición estética

del centro educativo y de sus docentes, visible en pasillos y aulas. Nuestros carteles murales fueron cuidadosamente diseñados bajo criterios específicos de animación estética (uso de colores, rotulación, adecuación a usuarios...), para profundizar en la escuela lo que conceptualizamos como *ruptura del color* (una escuela más luminosa y animada). Tuvieron como fin principal canalizar las propuestas y resultados de los cuatro componentes de acompañamiento, por lo que, simultáneamente guiaron y devolvieron niveles de logro. Acompañantes y coordinador del *practicum* mantuvieron numerosos diálogos acerca de las formas creativas y significativas de expresar por esta vía las numerosas vivencias del proceso en la escuela.

En función de la planificación con la que los carteles murales fueron diseñados, se plantearon como una técnica en sí, que, sin embargo, constituyó el soporte integrador de datos y fuentes provenientes de otras técnicas. De hecho, en estos carteles ocuparon un lugar habitual y destacado las síntesis del proceso de acompañamiento basadas en fotografías, fragmentos de diarios, guías y matrices de sistematización.

Plenamente identificado con la inducción que ofrecimos a los estudiantes universitarios y de la escuela, Fernández (1997, ¶ 6-7) define el cartel de esta forma:

Es un material gráfico que transmite un mensaje, está integrado en una unidad estética formada por imágenes que causan impacto y por textos breves. Ha sido definido por algunos estudiosos como "un grito en la pared", que atrapa la atención y obliga a percibir un mensaje. También puede definirse como un susurro que, ligado fuertemente a las motivaciones e intereses del individuo, penetra en su conciencia y le induce a adoptar la conducta sugerida por el cartel. En conclusión, es un material gráfico, cuya función es lanzar un mensaje al espectador con el propósito de que éste lo capte, lo recuerde y actúe en forma concordante a lo sugerido por el propio cartel.

Para Díaz y Muñoz (2013: 470), “los carteles y murales son materiales gráficos que representan un sistema de comunicación impreso hecho para decir algo que se entienda a primera vista. Muestran la información más importante de un tema concreto y pueden representar un esquema visualmente atractivo de los contenidos trabajados”.

El impacto visual del cartel no se lleva a cabo de forma aislada, sino que adquiere su pleno sentido en el contexto del espacio educativo al que sirve. Al igual que en nuestra experiencia, “los espacios comunes como pasillos, biblioteca, gimnasio, salón de actos, sala de informática o el patio puedan tener un potencial didáctico comparable al del aula si son ‘decorados’ adecuadamente ya que son compartidos y frecuentados todos los días por los alumnos de Primaria” (Díaz y Muñoz, 2013: 469). De esta forma, y sobre todo en contextos como el que acompañamos, donde aún las mediaciones tecnológicas no se hallan integradas a la práctica educativa, los carteles ejercen un papel altamente motivador para “enganchar a los alumnos a estas ventanas de conocimiento” (Díaz y Muñoz, 2013: 477).

Desde esa perspectiva empática y sinergizante, los carteles murales, aunque a veces fueron elementos de apoyo a la planificación y ejecución de propuestas, de forma predominante fungieron como testigos fieles del proceso de acompañamiento, y por ello nos ayudaron a observar nuestra práctica, al ser sugeridos o provocados por esta. También contribuyeron a la evaluación del proceso, ya que se compartieron como parte de los avances y logros al fin de cada trimestre, y como tal su elaboración grupal estuvo integrada a la matriz evaluativa de la materia (v. **anexo B11**). En este contexto de intencionalidades, la sistematización que muestra el siguiente cuadro nos ofrece una idea de la magnitud y diversidad temática de los carteles murales compartidos en la escuela entre los años 2002/2006:

**CUADRO 34: CONTENIDOS DE CARTELES MURALES. ACOMPAÑAMIENTO
A ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

TEMÁTICA	NÚMERO	TRIMESTRES EN LOS QUE SE COMPARTIERON O ACTUALIZARON
MURALES DEDICADOS A COMPONENTES DE ACOMPAÑAMIENTO		
Medio Ambiente	13	Trim. 4-5-6-7-8-10-11-12-13-14-15-16-17
Estética y Bellas Artes (pintura mural)	7	Trimestres 5-8-9-12-13-14-17
Recreación	7	Trimestres 3-6-8-10-12-13-14
Biblioteca-Animación a la lectura	5	Trimestres 8-10-11-12-17
Sub-total carteles murales por componentes	32	
MURALES DEDICADOS A OTROS TEMAS MONOGRÁFICOS		
Informaciones generales del proyecto (ubicado junto a dirección escuela y en INTEC)	6	Trimestres 4, 6, 8, 13, 14, 17
Derechos de la Niñez	2	Trimestres 6, 11
Testimonios de los diarios de campo sobre los niños de la escuela	2	Trimestre 6
Refranes y normas de cortesía	2	Trimestre 6
Testimonios de los niños sobre el proyecto	2	Trimestre 4, 16
Competencias docentes y Perfil de logro de la Educación Básica	1	Trimestre 6
Situaciones de riesgo para la niñez	1	Trimestre 8
Sub-total otros carteles murales temáticos	16	
TOTAL	48	

FUENTE: Elaboración propia. Los meses de los trimestres a los que corresponde la numeración de la tercera columna fueron referidos en el cuadro 55

De forma complementaria, en otros ámbitos profesionales como el de las Ciencias de la Salud, la formación comunitaria se ha apoyado en la elaboración y divulgación de carteles, como parte de estrategias de IEC (Información, Educación, Comunicación). En el ámbito de la capacitación sobre derechos de la niñez también se ha enfatizado el uso de estrategias de representación gráfica coherentes con todo lo expresado. Martínez (1996: 47-48) plantea el enfoque metodológico de “Visualización Integral para Programas Participativos” (Método VIPP), argumentando que

el término visualizar se refiere al uso de un conjunto de técnicas que permiten hacer visible a todos los y las participantes del grupo los aportes e intervenciones de sus compañeros(as) y las conclusiones a las que va llegando el grupo (...) El sentido es conseguir una visión compartida del poder del conocimiento y la experiencia colectiva, que resulta de la participación de todo el grupo.

Fundamentado en los aportes de la investigación-acción participativa, desde la educación popular, el enfoque VIPP establece como sus principios el que los participantes sean el centro, la visualización móvil como recurso y la problematización como recurso de análisis, la valoración de los procesos, y no sólo de los resultados, y la evaluación continua.

En cuanto a las técnicas complementarias a los carteles murales, como ya señalamos en el cuadro 28, “*esta técnica fue soporte comunicacional de otras principales y complementarias, especialmente: guías, diario, fotografía, croquis/planos, dibujos infantiles*”.

5.5. ARTICULACIÓN DE MODALIDADES DE TRIANGULACIÓN

Tras describir con detalle el conjunto de técnicas y estrategias involucradas en nuestro diseño metodológico, mostramos, dada su utilidad metodológica y epistemológica, los fecundos cruces de triangulación que nuestra investigación ha desarrollado. La intensidad con que cada una de las fases de nuestra investigación-acción pudo ser desplegada, ha permitido aprovechar las oportunidades de triangulación, fruto de la coincidencia de diferentes técnicas, sujetos y tiempos.

La simultaneidad con que conscientemente se han deseado articular diferentes visiones, nos lleva a entender que nos encontramos ante un proceso de triangulación múltiple (Latorre, 2004: 93; Gutiérrez, 1999: 14), dada la superposición y coincidencia de diversas modalidades al respecto.

El siguiente cuadro expresa algunas de las diferentes modalidades de triangulación que sugieren, a partir de diversos autores, Colás y Buendía (1992: 275-276), y que asumimos desde las estrategias desplegadas en nuestra propia investigación:

**CUADRO 35: ARTICULACIÓN DE MODALIDADES DE TRIANGULACIÓN
SEGÚN OBJETIVOS DE I/A. ESCUELA REP. URUGUAY 2001-06 (01-06)**

Conceptualizaciones de triangulación*	DIAGNÓSTICO	PLAN	ACCIÓN	OBSERVACIÓN	EVALUACIÓN
<p><u>Interna</u> <i>Contrastación entre investigador, observadores y actores</i></p> <p><u>De fuentes</u> <i>Informaciones de una fuente se confirman por otra</i></p> <p><u>Metodológica</u> <i>Métodos e instrumentos diversos para un mismo tema, o un mismo método en distintas ocasiones</i></p> <p><u>Temporal</u> <i>Estabilidad de resultados en el tiempo, según elementos nuevos y constantes</i></p> <p>* Colás y Buendía (1992: 275-76)</p>	<p><u>Investigador: Diario</u> FODA 01-06, inventarios 01-05</p> <p><u>Estudiant. univ:</u> Guía de análisis espacio escolar 04-06, FODA, Revisión docum.: Análisis pweb y expectativas 04-06</p> <p><u>Docentes:</u> Entrev., <u>Encuestas</u>, grupo focal, FODA</p> <p><u>Niños:</u> Dibujos infantiles 01-02, grupo focal, observación 2003: indagación ambiental patio, lluvia de ideas, <u>Encuesta</u> <i>Lo que quieren los niños...</i> 2004 -05</p> <p><u>Familias:</u> <u>Encuesta</u> hogares 01-02, grupo focal</p>	<p><u>Investigador: Guías de trabajo</u> 02-06, listas de tareas</p> <p><u>Estudiant. univ:</u> <u>Guías</u> 02-06, listas de tareas, agendas acción semanal y cronogramas 02-06, fichas planif. 04-05, Croquis y planos 02-06, Carteles 02-06, estudio de problemas, análisis a partir de cuentos infantiles 03-06</p> <p><u>Docentes:</u> <u>Encuestas</u> de intereses y necesidades docentes 2002-06</p> <p><u>Niños:</u> <u>Encuestas</u> organización clubes 2003 y 04, dibujo infantil, lluvia de ideas</p>	<p><u>Investigador:</u> Coord. proyecto, comunicaciones institucionales 02-06 (junto a dirección esc.), Registro anecdótico 02-06, portafolio del proyecto 05-06</p> <p><u>Estudiant. univ:</u> Equipos según componentes acompañam. <u>Dossieres de fotos</u> 02-06</p> <p><u>Docentes y niños de la escuela:</u> Estrategia de clubes/ comités 2003-06</p>	<p><u>Investigador: Diario</u> 01-03, revisión docum. actas univ.-esc. 01-06, Diagramas 03-05, <u>Carpetas fotos</u> 05-07</p> <p><u>Estudiant. univ:</u> <u>Diarios</u> 02-06, revisión docum. de: actas sesiones docentes, informes y <i>pweb</i> 02-06, <u>Carpetas fotos</u> <i>pweb</i> y en murales de la escuela 02-06, <u>Murales</u> 02-06, <i>Preg. de la práctica</i> 03-06 (estudio problemas), análisis de episodios en diarios/ e-mails 2003-06</p> <p><u>Docentes:</u> <u>Encuesta</u> 2003 a y b</p> <p><u>Niños:</u> <u>Encuestas</u> y dibujos 03-04</p>	<p><u>Investigador:</u> Informes internos 2003 y 2004</p> <p><u>Estudiant. univ:</u> <u>Encuesta</u> final de trimestre 02-06, informes 02-05, listados de participantes 02-06, encuesta de visualización prospectiva</p> <p><u>Docentes -niños escuela:</u> Entrevistas, <u>Encuestas</u> y grupo focal. <u>Consultas</u> 2003-06 (<i>Triada Formativa</i> 2003 y 2004, y otras)</p>

FUENTE: Elaboración propia. En negrita, técnicas principales según diseño metodológico

Como puede apreciarse, el sentido y utilidad de la triangulación es inseparable de la perspectiva procesual de la investigación-acción, a partir de la cual cada paso y tarea incrementa su significado, porque es fruto de las acciones previas. La reiteración de técnicas y procesos fue otra manera de ir haciendo camino hacia la definición de un modelo de acompañamiento basado en la investigación-acción.

Aunque una lectura vertical es la primera opción de comprensión del cuadro precedente, una lectura horizontal nos ayuda a identificar la evolución de la mirada de los sujetos.

Por ejemplo, es posible dar seguimiento a cómo los docentes triangulan su visión de desarrollo de escuela, a través de la encuesta diagnóstica de diciembre de 2002, seguida de la encuestas de planeación (sobre contenidos de murales, 2003, ejes transversales, 2004, e intereses y necesidades, 2004), de las encuestas de observación de la práctica (sobre implementación de la estrategia de clubes y sobre instalación de juegos infantiles, 2003 a y b), hasta llegar a la consulta evaluativa denominada *Triada formativa*.

A los fines de los objetivos de nuestra investigación, las oportunidades de triangulación descritas resultan relevantes también, al contrastar instrumentos pertenecientes a una misma técnica, considerando las variantes integradas a dichos instrumentos, siempre que no impliquen énfasis radicalmente distintos.

A pesar de los diferentes objetivos específicos de cada consulta a los estudiantes de la escuela, al igual que en el caso de los adultos, como elemento integrador de todas ellas, subyace la evolución de su visión de “escuela” y del imaginario acerca de la misma, desde el *Pinto mi escuela* de 2001 y 2003, a *El patio que queremos* de 2004, donde las visiones prospectivas de escuela estuvieron influidas por los cambios protagonizados por los mismos niños, niñas y adolescentes. La coherencia que defiende la triangulación de técnicas la aportan, entonces, los instrumentos *Pinta qué quieres que se haga en tu escuela*, de 2002, y *Pinta tu escuela (antes-después)*, de 2003.

De todas formas, posibles sesgos por las variaciones de cada instrumento serán advertidas en su momento, durante los análisis correspondientes.

En coherencia con los aportes teóricos expresados, otra de las fuentes de credibilidad de nuestra investigación la constituye la elaboración y/o aplicación conjunta de diversos instrumentos de recogida de datos por parte del investigador y de los estudiantes acompañantes. Así se ha controlado conscientemente que resulten significativos los elementos de la realidad que permean los ítems y propuestas, desde la mirada de sujetos con diferentes perspectivas e intereses. Por último, las modalidades de triangulación descritas y asumidas han influido en el análisis de datos de esta investigación, en cuyo marco, sin embargo, sólo hemos podido seleccionar algunas técnicas con potencial de triangulación, para contrastar los resultados de las técnicas principales.

5.6. PROCEDIMIENTOS Y ETAPAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El trabajo de análisis de datos ha seguido las etapas típicas del enfoque cualitativo, que adaptamos de esta forma, a partir de la propuesta de Gutiérrez (1999: 25):

- **Reducción de datos**, lo que se vincula a establecer una base de datos ordenada, de acuerdo a los objetivos de I/A, a sus etapas, unidades temporales u otros criterios.

- **Selección de fuentes**, como fragmentos narrativos, escritos o de otro tipo, que se convierten en las evidencias de los juicios, valoraciones, analogías y metáforas aproximativas.
- **Visualización de datos** en matrices, cuadros y diagramas, que nos permitan aproximarnos a una percepción conclusiva global del alcance de los cambios propuestos, de carácter interpretativo.

Dada la extensa perspectiva temporal desarrollada por nuestra investigación-acción, tal y como suele ser usual en el enfoque de investigación cualitativa, la reducción de datos se convirtió en una constante, que generó productos sistematizados desde el comienzo mismo de nuestra inserción en el contexto-escuela.

Analíticamente, podemos distinguir dos etapas: Una que se desarrolló durante el año 2001, como intensa etapa/ fase diagnóstica que dio lugar a un acabado análisis preliminar, el cual se ofrece en el siguiente capítulo, que describe los resultados de nuestro trabajo de campo. Este denso análisis inicial permitió valorar las necesidades que nos abocaron al diseño de investigación-acción contextualizado a partir de 2002.

Durante esta primera etapa, la forma adoptada para organizar la base de datos tuvo que ver con la visión analítica del micro-universo escuela, que formuló cuatro ámbitos: Curricular, Gestión, Sociocultural, e Infraestructura, en cruce con los objetivos de análisis de la investigación en ese momento (familia, escuela, barrio). Estos ámbitos, útiles para nuestro diagnóstico inicial, resultaron, sin embargo, estáticos para describir la secuencia dinámica de nuestro acompañamiento a partir de 2002, cuyas prioridades fueron además modificadas.

El segundo momento de análisis, en cuanto a la reducción de datos recurrente que motiva la investigación-acción, formó parte de la fase de observación de la práctica, que se intensifica a partir de 2003. El impacto de esta observación reflexiva tuvo relación con la emergencia, meses después, de un segundo proyecto de acompañamiento, que correspondería a un segundo ciclo general de investigación-acción, donde se sintetizan códigos, metáforas y *memorandums* propios, procesados en años precedentes.

Como nos recuerdan Colás y Buendía (1992: 272), los códigos y *memorandums* constituyen apoyos importantes en el proceso de teorización incipiente que emerge de una práctica social transformadora. Mientras los códigos ayudan a atribuir, interpretar o ilustrar significados, a partir de los datos de campo, los *memorandums* avanzan visiones conceptuales de mayor o menor extensión, desde ideas a desarrollar, hasta especulaciones de mayor grado de abstracción. De este modo, nuestro análisis ha intentado revelar lo expresado y lo *ocultado*, los énfasis así como los silencios, permitiéndonos calibrar la auténtica dimensión de cada técnica de recogida de datos.

A nivel práctico, durante las diferentes etapas analíticas (2001, 2003 y ss.), la reducción de datos fue el soporte de mantener una actitud y competencia reflexiva del proceso, tanto

como apoyo a la docencia universitaria, soporte del programa de acompañamiento, como para devolver resultados y percepciones a los sujetos de la escuela.

En este sentido, el papel de co-diseñadores del que permanentemente estuvieron especialmente investidos los estudiantes universitarios acompañantes a la escuela, favoreció también, aunque en menor medida, su involucramiento en un análisis preliminar de los datos/ hallazgos generados, a través de diferentes procedimientos que forman parte de la estrategia global de reflexión de la práctica.

Diferentes formas de sistematización constituyeron en numerosas oportunidades la primera forma de procesar/ reducir datos, en un nivel de decodificación cualitativa. Partiendo de agrupamientos de datos basados en los mismos epígrafes de los instrumentos de recogida de datos, la sistematización sirvió para agrupar y presentar datos particulares relativos a la aplicación de un instrumento, así como para obtener una perspectiva de las aplicaciones de una misma técnica a lo largo del tiempo, o por diferentes participantes. Esta opción fue básica para fortalecer los ciclos de I/A y el presente informe de investigación. Para empezar, la cuantificación de la frecuencia con la que algunas temáticas se reiteraron, es parte de esta sistematización. Como apunta Sánchez,

en este camino de la sistematización, lo primero que hemos descubierto es que se trata de una necesidad que se evidencia en nuestro medio cuando los marcos teóricos se hacen inoperantes para sustentar acciones... Sistematizar es organizar una práctica para volver a intervenir con mayor eficiencia y eficacia en una situación dada (Sánchez, 1989, c.p. Palma, 1993b: 9).

En este sentido, como explicamos, en su origen nuestra investigación-acción surge de la insatisfacción con marcos teóricos y prácticas en uso de formación y apoyo docente, tras sistematizar numerosas prácticas durante años. Posteriormente, la sistematización constituyó en nuestra I/A un trayecto complementario ante las urgencias de acción, en tanto que se iba abriendo camino una posición conceptual propia.

En ocasiones, según la naturaleza de cada técnica, se aprovecharon diferentes posibilidades de sistematización, como “bases de datos organizadas”, que, según nuestra propia denominación, anticipan las categorías que son el resultado del análisis.

Luego de agotar las diferentes etapas de análisis de datos, de acuerdo a la posición de Colás y Buendía (1992), nuestra experiencia avala igualmente que

las conclusiones se inician desde el comienzo de la recogida de datos, siendo en un principio abiertas y vagas. Se desarrollan y consolidan a lo largo del nuevo proceso de recogida, reducción y exposición de datos. Se concretan en advertir regularidades, patrones, explicaciones y flujos con el objeto de crear una teoría (o.c.: 272).

En nuestro caso, vale precisar que nos situamos en una posición ecléctica: aun a sabiendas de que el objetivo primigenio de la I/A es de carácter transformador, nos ha interesado construir un conocimiento práctico. Nuestro interés al respecto se ciñe a la posibilidad de definir un modelo práctico, sin aspirar a llegar necesariamente al nivel de teorización sustantiva (Glaser y Straus, 1967, c.p. Colás y Buendía, 1992: 273). En este sentido, una detallada argumentación del rol de la generación de teoría en la investigación cualitativa la ofrece Sandín (2003: 131-136).

En cualquier caso, la práctica de reducción de datos desarrollada en nuestra experiencia de I/A, más allá de la posible forma ideal, siempre estuvo sujeta a la conflictividad de un proceso vivo, de acuerdo con las urgencias de la acción. Estas impusieron un ritmo y un cúmulo de dificultades materiales que ralentizaron a veces la correspondencia entre el nivel de reflexión y su traducción a nuevas decisiones de acción. Por ello, no siempre fue posible realizar o devolver todas las sistematizaciones de resultados deseadas, igual que no se acogen en el presente trabajo todas las líneas de análisis estimadas.

En este contexto, uno de los primeros retos lo constituyó la propia organización del vasto volumen de pruebas documentales acumuladas durante el amplio lapso temporal 2002-2006, cuya consideración exhaustiva resultaba inabarcable en el análisis de datos de esta investigación. No obstante, la organización de la base de datos supuso una revisión documental durante más de dos años, que permitió mantener y recuperar la memoria de algunos procesos que las urgencias de la acción habían casi difuminado en ocasiones. A la vez, la organización documental redimensionó la observación permanente de la práctica.

A partir de 2003-04, dos de las posibilidades ensayadas para empezar a organizar la base de datos se basaron en los componentes definidos en el proyecto de acompañamiento, así como en un enfoque cronológico para narrar el proceso, como suele solicitarse a los informes de investigación-acción (Colás y Buendía, 1992: 327), lo que tuvo como consecuencia una organización de carpetas año a año. A esa altura, como reflejo del contexto académico de la investigación, la mayor parte de documentos fueron procesados y archivados de forma digital, favoreciendo tanto el acceso y tratamiento de los datos, como la versatilidad de su organización.

Desde el año 2005 nos convencimos de que organizar la base de datos en función de las cinco grandes fases de investigación-acción sería mucho más iluminador sobre la manera en que esta experiencia revela un proceso de estas características, y cómo acogió las diferentes líneas estratégicas y procedimientos que se han descrito.

El promedio de producción documental aportado por los 351 estudiantes acompañantes, durante el total de los 17 trimestres del lapso 2002-2006, establecido en unos tres documentos por persona/ trimestre (con abundantes prácticas grupales), dio lugar a que organizáramos la que denominamos *Base de datos t*, la cual, sólo en su versión digital alcanzó un total de 410 *megabytes* almacenados. El manejo de este volumen documental nos obligó, a su vez, a definir un Cuadro General de Clasificación, donde cada epígrafe representa una carpeta, y que se describe a continuación, en su primer nivel organizativo:

CUADRO 36: INVESTIGACIÓN PARTICIPACION Y DESARROLLO DE LA NIÑEZ...
CUADRO GENERAL DE CLASIFICACIÓN DE FUENTES 2001-2006

<p>1 Diagnóstico I/A</p> <p>1.1 Análisis espacio escolar</p> <p>1.2 Consultas a NNA (Niños, Niñas y Adolescentes)</p> <p>1.3 Encuestas a docentes</p> <p>1.4 Encuestas en hogares Salud integral 2002</p> <p>1.5 Aportes a Mapa Social</p> <p>2 Plan I/A</p> <p>2.1 Proyectos marco</p> <p>2.2 Consultas a docentes-estudiantes</p> <p>2.3 Planificaciones de estudiantes</p> <p>2.4 Guías-matrices trabajo de campo</p> <p>3 Acción I/A</p> <p>3.1 Dossier proyecto VF</p> <p>3.2 Comunicaciones institucionales pro-acciones</p> <p>3.3 Registro anecdótico del investigador</p> <p>3.4 Dossiers/ Carpetas de fotos</p> <p>4 Observación I/A</p> <p>4.1 Consultas docentes-estudiantes escuela</p> <p>4.2 Actas sesiones colectivas</p> <p>4.3 Análisis episodios-procesos con estudiantes universitarios</p> <p>4.4 Carpetas de fotos</p> <p>4.5 Diagramas y matrices de análisis (antes “CUADROS BÁSICOS”)</p> <p>4.6 Diarios estudiantes-investigador</p> <p>4.7 Estudio de problemas</p> <p>4.8 Registros (listas) niños escuela participantes en clubes</p> <p>4.9 Murales de socialización</p> <p>4.10 Revisión documentos propios</p> <p>5 Evaluación I/A</p> <p>5.1 Consultas docentes-estudiantes escuela</p> <p>5.2 Encuesta-trimestre estudiantes universitarios</p> <p>5.3 Informes <i>practicum</i></p>

FUENTE: Elaboración propia

Esta metodología de describir la organización documental, tomada de la tradición archivística, privilegia un tratamiento funcional de la información, en el sentido de que cada fuente emisora de información pauta el establecimiento de cada bloque de datos. En nuestro caso, esta perspectiva es coherente con el protagonismo otorgado a los sujetos, en confluencia con el interés adicional de agrupar determinadas estrategias típicas de cada fase de I/A. Como ya expresamos, todo el esfuerzo de organización de datos facilitó el acceso permanente a estos durante el proceso de acompañamiento y la elaboración de los listados exhaustivos de técnicas implementadas, recogidos en este marco metodológico.

Para evitar perdernos en una “selva” instrumental, el objetivo principal de nuestro análisis ha tendido a favorecer una visión de conjunto del proceso de I/A 2001-2006, como un todo reflexivo, estructurado en torno a las técnicas principales y a sus aportes recurrentes al acompañamiento. Adicionalmente, nuestro análisis se ha enfocado a verificar el nivel de desarrollo de los objetivos de la propia investigación-acción, y no necesariamente el nivel de logro práctico de los estándares/ indicadores del proyecto del año 2005.

A partir de la depuración de las numerosas pruebas documentales del trabajo de campo, de la organización de una base de datos ordenada, y de la definición de tres grandes bloques estratégicos, nuestro análisis de datos final, orientado por los objetivos de la investigación, ha asumido los siguientes criterios:

CRITERIOS CRONOLÓGICOS

- Delimitar para el análisis de datos posterior a la primera etapa/ fase diagnóstica, un corte temporal entre junio de 2002 y enero de 2005, fechas correspondientes al primer ciclo de I/A, que agotó una espiral completa³⁴.
- Triangular el análisis citado con el aporte de otras fuentes posteriores, durante el segundo ciclo de I/A (2005-2006), que aporta, al menos desde los acompañantes, una gran riqueza meta-cognitiva.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

- Seleccionar para análisis principal, en cada fase de I/A, una de las técnicas/instrumentos más representativas de su aporte metodológico a la I/A, así como de la perspectiva de los diversos sujetos (tanto para el caso de técnicas muy frecuentes, como para aquellas más “episódicas”, pero modélicas o significativas al proceso).
- Priorizar, entre las técnicas principales definidas, una selección de las diversas modalidades de encuestas/consultas aplicadas, por su coherencia con el logro del objetivo principal de esta I/A (participación de la niñez), en triangulación con otras técnicas, principales o complementarias, aplicadas en la propia escuela.

³⁴ Aunque el proyecto formal data de agosto de 2002, su diseño preliminar responde al inicio del *practicum* universitario en la escuela, en junio de dicho año.

- Integrar y redimensionar resultados sistematizados o pre-analizados en el trabajo de campo, como mediación del proceso y de los actores al análisis de datos final.
- Destacar la perspectiva de los sujetos del centro educativo y de los acompañantes universitarios, cuyo protagonismo focaliza algunos de los objetivos de investigación.

Consecuentemente con lo expuesto, nuestra ruta de análisis se focaliza en instrumentos del bloque estratégico A (consultas) para casi todas las fases (Diagnóstico, Plan, Observación y Evaluación), así como en instrumentos del bloque estratégico C (registros narrativos y gráficos), para las fases de Acción y Observación. Mientras que los instrumentos seleccionados del bloque A reflejan un mayor involucramiento de los actores de la escuela, los instrumentos seleccionados del bloque C muestran la perspectiva de los acompañantes, como reflejo, a su vez, de su nivel de participación en las citadas fases de I/A.

Dado que nuestra investigación-acción se centró desde el año 2002 en impulsar cambios visibles en el propio centro educativo, nuestro foco de análisis final excluye la consideración de técnicas aplicadas a partir de esa fecha en el entorno barrial, o en la universidad, referidas al análisis del contexto de este informe de investigación.

Por todo ello, el bloque referido a “análisis de entornos, tareas y procesos”, a pesar de su indudable valor para estructurar nuestra I/A, no resulta tan sustantivo a los fines del presente análisis, salvo para eventuales triangulaciones. Por una parte, los instrumentos aplicados reflejan predominantemente la visión del contexto universitario, o “esqueleto” (estructura) del acompañamiento que se diseñó desde el mismo. En el caso de los productos que involucran a la escuela, suelen mostrar en menor grado las acciones o transformaciones en la misma, ya que ilustran más los planes hacia el centro educativo (o mirada previa, dentro de la fase diagnóstica y de planificación).

Pretendemos, en suma, que el análisis de los instrumentos aplicados, y de sus resultados, pueda dar cuenta de la evolución del proceso de acompañamiento en sí, en sus líneas generales, y en sus episodios significativos. Y, por otra parte, de cómo cada instrumento ha contribuido a la comprensión de las fases de investigación-acción, iluminando un proceso de acompañamiento, en este sentido:

- ¿Fuimos coherentes con las demandas de la escuela planteadas en la etapa o fase diagnóstica?
- ¿Respondieron nuestras acciones a los intereses aportados por los actores de la escuela a los planes trimestrales?
- ¿Contribuyeron la observación y evaluación de la práctica a sostenerla y mejorarla, así como a diseñar nuevos ciclos de I/A?

En línea con satisfacer estos interrogantes, nuestro análisis permite así visualizar el “río” metodológico de esta I/A, según recoge el cuadro que sigue:

CUADRO 37: PLAN FINAL DE ANÁLISIS. ESTUDIO PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO DE LA NIÑEZ, SEGÚN OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

PERÍODOS trabajo campo FASES I/A	Enero-Agosto 2001	Junio 2002-Enero 2004	Febrero 2004-Enero 2005 + Triangulación: Mayo 05- Oct 06
DIAG.	. <i>Mi vida/ Un día en mi vida</i> ENCUESTAS estudiantes escuela . <i>Pinto mi escuela/ Pinto mi familia</i> Dibujo infantil- estudiantes esc. (Objetivo general y objetivo 2) Triangulación: Entrevista madres Diario del investigador Grupos focales con actores (Objetivo específico 1)	Triangulaciones no consideradas en análisis de datos para esta fase	Triangulaciones no consideradas en análisis de datos para esta fase
PLAN		. <i>Diez tareas básicas para el desarrollo de los estudiantes...</i> ENCUESTA A DOCENTES (Objetivo específico 2) Triangulación: (Objetivos específicos 1 y 2) . <i>Ejes temáticos planificación</i> ENCUESTA A DOCENTES . <i>Normas de clubes escolares</i> ENCUESTA estudiantes escuela . <i>Guías apoyo acompañamiento</i> Estudiantes universidad (Objetivo específico 3)	
ACCIÓN		CARPETAS TRIMESTRALES DE FOTOGRAFÍAS acompañantes universitarios (Objetivo específico 3)	
OBSERV.		DIARIOS DE ACOMPAÑANTES UNIVERSITARIOS (Objetivos específicos 1, 2 y 3)	
		<i>Consulta sobre instalación de juegos infantiles</i> (ENCUESTA A DOCENTES) (Objetivo específico 2)	<i>Consultas sobre satisfacción del servicio de Biblioteca y La escuela que queremos</i> (ENCUESTA y DIBUJO INFANTIL) (Objetivo general)
EVAL.		<i>Qué aprendimos participando</i> Triada formativa 2003 y 2004 ENCUESTA: estudiantes y docentes escuela Triangulación: ENCUESTA a estudiantes de la escuela (2006) (Objetivo específico 1)	

FUENTE: Elaboración propia. En mayúscula, “técnicas principales”

ANÁLISIS DEL CONTEXTO

INTRODUCCIÓN

El presente marco contextual pretende situar la realidad de la escuela sede de la investigación-acción que describe este trabajo, y de sus protagonistas, en su realidad socio-territorial, así como en su contexto normativo e institucional.

El marco socio-territorial le viene dado a la escuela República del Uruguay por pertenecer a la sociedad dominicana y a sus esfuerzos de desarrollo humano. De forma más concreta, por ser parte del barrio de Villa Francisca, histórico barrio popular en la ciudad de Santo Domingo, municipio del Distrito Nacional. En ambos contextos, barrio y país, el ser humano concreto que identificamos como dominicano, dominicana, es fruto de procesos históricos, culturales y socio-económicos a los que nos aproximaremos ágilmente.

La panorámica dominicana de la construcción de un proyecto de nación asentado sobre un sólido desarrollo humano, revela estadísticas que reflejan la provisionalidad, poca calidad y privatización del servicio eléctrica, el agua de consumo humano, la educación, la salud..., como referentes concretos de la cotidianeidad. Todo ello consolida una sociedad dual y excluyente, con desigual acceso a servicios y bienes básicos. Estos aspectos macro-estructurales se reflejan en Villa Francisca, en su auge y declive socio-histórico, que han llevado a este céntrico barrio a convertirse en sombra de su anterior escenario humano y social. En ambos casos, sin embargo – barrio y país –, también caracterizamos algunas rutas de esperanza que se abren, prometedoras.

El contexto normativo e institucional se describe en función de la naturaleza de la organización humana en la que nos insertamos: una escuela pública del sistema educativo dominicano, regida por una Ley General de Educación (1997) y por una Ley de Niños, Niñas y Adolescentes (2003), sujetos centrales del servicio público que provee dicho centro educativo. Nuestra lectura de los marcos legales se brinda desde una óptica de las oportunidades de desarrollo humano que ofrecen y su exigibilidad práctica como “letra” o jurisprudencia viva, a través de experiencias como la que muestra esta tesis.

A nivel concreto, la escuela República del Uruguay se describe, como contexto físico y humano organizado intencionalmente en el marco de unas tradiciones, identidad y valores, reflejo del sistema del que forma parte. Por último, pero no menos importante, describimos el contexto institucional y profesional de la universidad INTEC, co-responsable de importantes iniciativas de desarrollo humano que responden al marco de necesidades del país, como la propia asignatura electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, generadora del *practicum* que analiza este trabajo.

A pesar del tiempo transcurrido, los datos estadísticos reseñados suelen referirse al período temporal del trabajo de campo, como condición para comprender este adecuadamente.

CAPITULO 6: CONTEXTO SOCIAL: VILLA FRANCISCA Y LA REALIDAD DOMINICANA

6.1. REPÚBLICA DOMINICANA: ALGUNOS INDICADORES DE DESARROLLO HUMANO

República Dominicana ocupa las dos terceras partes de la isla de la Española, la segunda más grande de las Antillas mayores, geográficamente situada entre las islas de Cuba y Puerto Rico. De acuerdo con el IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, la población dominicana es de 9,445,281 millones de personas (ONE, 2012: 17).

Según el mismo censo, tres de cada cuatro dominicanos (74.4%) residen en áreas urbanas (ONE, 2012 b: 3). El área metropolitana de la capital del país, Santo Domingo de Guzmán, integrado por dos provincias y ocho municipios, concentra la mayor concentración urbana del país, con un total de 3,339,410 habitantes (ONE, 2012: 35).

Con una tasa global de fecundidad al año 2007 de un 2.8, aunque con una tendencia descendente (UNICEF, 2008 b: 156), comparativamente República Dominicana puede considerarse aún un país joven, casi un tercio de la población total. El censo del año 2010, estableció en 2,895,444 la población entre 5 y 19 años de edad. (ONE, 2014: 66). Mientras descende la población menor de 9 años respecto al anterior censo de 2002, se incrementa la población adolescente (ONE, 2012: 21).

En este rico marco geográfico y humano, nuestro intento de comprensión del desarrollo humano dominicano sitúa a la pobreza como una variable determinante, a su vez, de la comprensión de otras dimensiones. En sus páginas introductorias, el *Informe Nacional de Desarrollo Humano República Dominicana 2005*, plantea que

la causa principal de la pobreza dominicana y del bajo desarrollo humano relativo no es la falta de financiamiento y de recursos económicos, sino el escaso compromiso con el progreso colectivo del liderazgo nacional político y empresarial durante las últimas décadas y la ausencia de un pacto social, de participación, de solidaridad y de empoderamiento de los sectores mayoritarios de la sociedad dominicana (Ceara-Hatton y otros, 2005: 1).

En este sentido, la búsqueda de un proyecto de nación constituye una constante histórica de la sociedad dominicana. Al igual que otros países de América Latina, República Dominicana (RD) se constituye históricamente sobre la exclusión y la dependencia, confrontadas con los más altos ideales. Como plantea Zaiter (2000:1), “*la formación de la identidad nacional dominicana, como país latinoamericano y caribeño, se nos presenta impregnada de imposibilidades, búsquedas afanosas, recuperación histórica y expresión de esperanzas en cuanto a su construcción e integración*”.

Bosquejo del contexto histórico

La desaparición de la etnia taína, originaria a la llegada de los europeos al Caribe – no obstante reconocerse sus huellas en la cultura nacional – restó el aporte visible de una conciencia indígena a la construcción de la identidad nacional, salvo como un pasado, a veces idealizado. Desde el inicio de la historia colonial hasta nuestros días, el mestizaje y el sincretismo han fraguado el ser dominicano, mayoritariamente a partir de la fusión de la población blanca de origen español, y de la población esclava de origen africano.

La división de la isla de la Española a partir del s. XVII, con la entrega a Francia del tercio occidental de la misma (actual Haití), agudizó el antagonismo entre la conciencia de la “negritud” y sus detractores colonialistas, a través de un modelo de explotación esclavista intensiva. Paralelamente, la parte española de la isla, en el marco de la lenta decadencia del imperio del que formaba parte, sufrió un acusado estancamiento socio-económico.

Esta dualidad desembocó en la irrupción de Haití en 1804, bajo los ideales de la revolución francesa, como primera república independiente de América Latina, y primera república negra del mundo. La ocupación de la parte oriental de la isla, actual República Dominicana, en 1822, por parte del gobierno de Haití, permitió la pronta abolición de la esclavitud, y la última unificación política que ha conocido la isla. Sin embargo, el gobierno despótico reafirmó el incipiente sentimiento de identidad nacional dominicana, que desembocó en su independencia en 1844.

De esta forma, aunque la primera y efímera independencia dominicana, se llevara a cabo respecto de España, en 1821 (a cuyo dominio volvería entre 1861-1865, en el marco del intervencionismo europeo del s. XIX en la Región), la experiencia dominicana constituye uno de los escasos ejemplos en América Latina de celebración de la independencia nacional respecto de otra república vecina.³⁵

El surgimiento como República independiente, brindó a la sociedad dominicana, a partir de este momento, la posibilidad de un horizonte colectivo basado en la construcción de un desarrollo material sostenible, y la consolidación de un proyecto nacional propio.

España y Francia desarrollaron planes intervencionistas en el siglo XIX sobre República Dominicana, pero la geo-estrategia regional otorgaría preponderancia creciente a los Estados Unidos, el primer país a quien RD solicitó oficialmente en 1844 suministro de armas para sostener su recién lograda independencia³⁶.

³⁵ Los otros casos son los de Uruguay, independizado de Brasil en 1828; Cuba, independiente en 1902 de los Estados Unidos; y Panamá, segregada de Colombia en 1903.

³⁶ Cfr. Poder otorgado a José M^a Caminero. 5 de diciembre de 1844. Libros Copiadores de Oficios de Relaciones Exteriores, Libro I. *BAGN* (1) 65-66. Archivo General de la Nación.

En 1870 EE.UU. intenta la compra de la península de Samaná. En 1907 interviene las aduanas de R.D. para “cobrar” deudas con empresas norteamericanas. En 1916 y 1965 interviene militarmente el país, en el marco de su política hacia Centroamérica del *big stick*. En 1930 y 1966 promueve la llegada al poder de los regímenes autoritarios de Trujillo y Balaguer. En 2004 República Dominicana se adhiere al Tratado de Libre Comercio (TLC), auspiciado entre EE.UU. y Centroamérica. En el perfil de país de la OMC (Organización Mundial del Comercio, marzo 2010), se cifra, al 2008, en un 61% el volumen de exportaciones a USA, y en un 40.3% el de importaciones³⁷.

La sumisión a la potencia de turno, la escasa confianza en la capacidad propia, y la esperanza idealizada en modelos foráneos, en los 171 años de independencia nacional, tuvieron el contrapunto de gobiernos autoritarios, como el de la tiranía trujillista, que agudizaron la exclusión de las mayorías.

La posibilidad de gobiernos civiles, como los de Espaillat (s. XIX) y Bosch (s. XX), capaces de extender la ciudadanía, mediante el ejercicio de la razón pública y de los beneficios sociales, siempre ha encontrado en República Dominicana grandes dificultades. El mito de la “revolución inconclusa” aún pervive en el trayecto de democratización de la sociedad dominicana.

Las tres grandes rupturas democráticas de la historia nacional se han abierto a partir de la grandeza de espíritu, ejemplaridad ética y sentido patriótico de prohombres cuyas vidas son conmemoradas como parte de las efemérides del país, y entre los cuales citamos sólo a tres emblemáticas figuras. Duarte, líder de la independencia de 1844; Luperón, líder de la restauración de la República de 1863; y Caamaño, líder de la revolución constitucionalista de 1965, que reclamó el retorno de Juan Bosch, derrocado en 1963 cuando era presidente del primer gobierno democrático tras la tiranía trujillista. El desplazamiento de figuras como las citadas abrió paso también a dramáticos períodos de gobiernos autoritarios.

Todos estos prohombres sufrieron prolongados exilios, tras asumir brevemente la conducción del país sin ambiciones personalistas. Según se ha documentado, Duarte entregó el patrimonio económico familiar al éxito de la causa independentista, concluyendo su vida en medio de una gran precariedad. Caamaño, por su parte, inmoló su vida en 1973, como líder de uno de los movimientos armados dirigidos a derrocar la dictadura encubierta de Joaquín Balaguer, durante su gobierno de “los doce años” (1966-1978).

El conjunto de factores derivados de esta experiencia histórica arroja entre sus consecuencias, la de una identidad nacional dominicana aún en proceso de consolidación, a pesar de que se la pretenda absolutizar en un denominado “culto”, a veces estereotipado, a los símbolos patrios (himno, bandera, próceres...). En este sentido, Zaiter (2000: 3) plantea *“que en los últimos años (...) se presenta una vuelta al discurso nacionalista por parte de*

³⁷ Recuperado de http://styat.wto.org/CountryProfiles/DO_e.htm (5 de agosto de 2010). Por su parte, el *Informe nacional de exportaciones* (CEI-RD, marzo 2010: 10) cifra en un 51.33% las exportaciones dominicanas hacia EE.UU., seguidas de un 13.83% hacia Haití.

los sectores conservadores, utilizando la exacerbación del prejuicio antihaitiano, y la manipulación de los símbolos (bandera, himno) para justificarse en el poder”.

El nacionalismo exacerbado, como afirmación reduccionista de lo propio frente al otro, representa también causa y efecto de las complejas relaciones entre haitianos y dominicanos, con poblaciones vecinas y copartícipes de la economía insular desde la era colonial hasta el momento presente. Una masiva mano de obra haitiana ocupa un amplio volumen de la población activa en la agricultura, la construcción y el comercio informal.

Indicadores de exclusión e inclusión; lecturas cuantitativas y cualitativas

Enmarcadas en los acuerdos globales y los consensos locales, desde la Presidencia de la República Dominicana se han promovido diversas iniciativas para pautar el desarrollo nacional, en coordinación con las agencias del Sistema de las Naciones Unidas en el país. Durante la gestión 1996-2000 se crearía la Oficina de Seguimiento a las Cumbres Mundiales, y a partir del año 2004 la Comisión Presidencial sobre los Objetivos del Milenio y el Desarrollo Sostenible.

En el año 2003 se presentó la *Estrategia Nacional para la Reducción de la Pobreza en la República Dominicana*, impulsada desde el Gabinete Social o de Coordinación de Políticas Sociales, y la Oficina Nacional de Planificación (Onaplan). Como insumo para una estrategia nacional de desarrollo, el Poder Ejecutivo encargaría más tarde el llamado *Informe Attali* (Attali y otros, 2010) a una Comisión internacional, integrada también por expertos dominicanos.

La creación del Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo (Mepyd) en el año 2006 permitió integrar un nuevo marco nacional, que culminaría con la promulgación en el año 2012 de la *Estrategia Nacional de Desarrollo al 2030* (Ley N.º 1-12). Esta organiza los escenarios de logro para la nación y guía las metas cuatrienales del gobierno, cuyo avance monitorea el Sistema de Gestión de Metas Presidenciales (SIGOB).

Desde el Sistema de las Naciones Unidas en el país, la Oficina de Desarrollo Humano (ODH) de la República Dominicana, adscrita al PNUD, ha liderado desde inicios del siglo XXI un intenso esfuerzo para caracterizar las dimensiones del desarrollo humano en el país, coordinando diversas acciones de incidencia y formación, junto a la edición de los informes nacionales de los años 2005 y 2008, hitos relevantes, seguidos del informe sobre Política Social, del año 2010 (Ceara-Hatton y otros, 2005; Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008; Ceara-Hatton y Cañete, 2010).

Al igual que para otros países, las tendencias del Índice de Desarrollo Humano desde 1980 revelan cierta ralentización para la República Dominicana (Malik y otros, 2014: 181), aunque esta medición mantiene niveles de progreso en el caso dominicano. Así, en la década 1980-1990, el IDH del país reflejó un promedio de incremento anual de 1'12%. En

la siguiente década (1990-2000), el crecimiento anual promedio del IDH fue de 0´91, mientras que entre los años 2000-2013 este porcentaje ha obtenido un promedio de 0´63.

Según la revisión que hemos realizado de los informes mundiales sobre desarrollo humano publicados por el PNUD, a partir del año 2002 – fecha de inicio de nuestro segundo proyecto de acompañamiento, según describe esta tesis –, la posición que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) asigna al país se ha situado de forma relativamente estable.

Dentro de lo que el PNUD considera un “Desarrollo Humano Medio”, esta posición se ha mantenido en el rango 90-100 (o próximo a él), entre casi dos centenares de países que han aportado datos en ese período (un mínimo de 169 países, en el Informe de 2010, y un máximo de 187 en el de 2014). En el *Informe sobre Desarrollo Humano 2014* (Malik y otros, 2014), a pesar de ostentar la posición 102 (la menos alta, en el período revisado), por vez primera la República Dominicana se ubica – según la escala general del IDH – en la última posición de un “Desarrollo Humano Alto” (Malik y otros, 2014: 181).

De forma singular, el *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008* reveló que la República Dominicana se encontraba situada en el puesto 79 en la clasificación del IDH (Watkins y otros, 2007: 232), entre 177 países, la posición relativa más alta registrada hasta la fecha. Este dato ha sido atribuido a la mejora del ingreso; o sea, al crecimiento económico experimentado por el país en años previos (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 60): de 1970 a 2008, el crecimiento anual de la economía dominicana se cifró en un 5.5%, superior al promedio regional latinoamericano, de 3.5% (Attali y otros, 2010: 8; Ceara-Hatton y otros, 2005: 15).

Sin embargo, los indicadores promedio de República Dominicana vinculados al IDH (esperanza de vida al nacer, tasa de alfabetización de adultos, tasa bruta combinada de matriculación, PIB per capita) resultaban al 2005 menores que los del promedio regional de América Latina y el Caribe (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 432; anexo I.13), tendencia ya registrada en el *Informe Nacional de Desarrollo Humano República Dominicana 2005* (Ceara-Hatton y otros, 2005: 24; gráfico I.2). En este sentido, el *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008*, concluye que

la evidencia internacional muestra que los países con mayores niveles de ingreso tienden a ser también aquellos con mayores niveles de IDH (Anexo I.14). En República Dominicana esta relación ha sido más débil en comparación con el promedio mundial; la mejora de los indicadores de salud y educación ha sido de menor magnitud que el crecimiento experimentado en el ingreso por habitante, lo que evidencia un desaprovechamiento de la riqueza para mejorar la calidad de vida de las personas (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 60).

Reconociendo los avances vividos en su conjunto, el empobrecimiento de la sociedad dominicana puesto de manifiesto por los indicadores sociales, es apreciable en términos absolutos y relativos. En términos absolutos, según datos del año 2010,

el 10 % de los individuos más ricos tiene un ingreso 23 veces superior al 40 % de los individuos menos favorecidos. Esta observación es en efecto compartida por muchos países de la región, pero todos no gozan de la estabilidad y el dinamismo dominicano (Attali y otros, 2010: 10).

Como nos recuerda el *Informe Nacional de Desarrollo Humano República Dominicana 2005*, una globalización vivida excluyentemente en este país, nos mueve a plantearnos que

mientras unos disfrutan de sofisticadas tecnologías, la mayoría se alumbra con velas; mientras unos poseen bienes en exceso, la mayoría carece de lo básico. Además se acumulan grandes deudas institucionales: entidades ineficientes, leyes con aplicaciones defectuosas, una población desprotegida, un Estado improvisador, donde abunda el clientelismo y en muchos casos el dinero vulnera el estado de derecho (Ceara-Hatton y otros, 2005: 15).

En términos relativos, el empobrecimiento se percibe en función del desequilibrio entre unos limitados parámetros de desarrollo humano, estancados o en retroceso, y unas demandas de bienestar que se generalizan, como referentes de la globalización. Y a esto lo hemos llamado exclusión.

Retomando aspectos de lo expuesto en el marco teórico de este trabajo, la exclusión no es nada abstracto, sino la imposibilidad de disfrutar las oportunidades que requiere la vida humana a cada edad. Al recorrer este país nos damos cuenta de los obstáculos físicos y simbólicos que dificultan o impiden el pleno desarrollo humano, debido, en gran medida, a las numerosas disposiciones relativas al bienestar común que cada día se ignoran o se incumplen. Frente a la fragilidad de la vida social organizada, y tal vez por ello, para muchas personas, la creencia religiosa llega a ser una esperanza más firme que la que brindan las instituciones humanas que deben velar por esa convivencia.

¿Qué significa, entonces, vivir y satisfacer las necesidades humanas en una sociedad como la dominicana, habitualmente ubicada en un “Desarrollo Humano Medio”, según el IDH?

Indudablemente, son muchas las categorías que caracterizan la complejidad del desarrollo en el país, en pos de cuyo logro, las mejoras en los indicadores vitales de la mayoría de la población han resultado hasta el momento lentas y muy graduales, en algunos casos cualitativamente casi imperceptibles. La revisión de diferentes fuentes nos ha permitido construir en el **cuadro 38**, nuestra propia tabla de indicadores, ilustrativos de la realidad social del país durante el período del trabajo de campo y el siguiente quinquenio.

El análisis del siguiente cuadro da pie a numerosas y ricas lecturas, que evidencian hasta qué punto en la República Dominicana las infraestructuras y bienes materiales esenciales para la calidad de vida, constituyen aún agendas en proceso de logro. La deliberada selección de los indicadores propuestos nos ayuda a contextualizar, además, un rostro humano al desarrollo dominicano.

**CUADRO 38: SELECCIÓN DE INDICADORES SOCIO-ECONÓMICOS
DE LA REPÚBLICA DOMINICANA (~2002-2012)**

INDICADOR	VALOR DE REFERENCIA	FUENTES
Crecimiento del PIB	7.8% (2010)	Banco Central/ <i>Informe preliminar de la economía dominicana 2010</i> : 1
Esperanza de vida al nacer	72 (2007) *73 (2010)	UNICEF/ <i>Estado Mundial de la Infancia 2009</i> :120 y *2012:110
Mortalidad infantil en menores de 5 años	38 x1000 nacidos (2007) 27 x1000 nacidos (2012)	UNICEF/ <i>Estado Mundial de la Infancia 2009</i> y *2014:33
Estudiantes que concluyen la Ed. Primaria (8.º grado)	53% (2002) 76.1% (2010)*	Informes de seguimiento ODM-RD, 2004:28 y *Lizardo...2014:47
Tasa de alfabetización de adultos	89% (2007) *90% (2012) ³⁸	UNICEF/ <i>Estado Mundial de la Infancia 2009</i> :120 y *2014:33
Gasto público en Salud (en % del PIB)	2% (2004) *2% (2011)	Ceara-Hatton... 2010- I, PNUD: 56 *UNICEF/ <i>Estado Mundial...2014:69</i>
Gasto público en Educación (% del PIB)	*1.8% (2002-2005) 4% desde 2013 ³⁹	*Ceara--Hatton ...Informe Política Social 2010- I, PNUD: 56
Personas por debajo de línea de pobreza general (~US\$3/día, tasa 2015)	40% (2003 tras crisis bancos) 32.1% (marzo 2015)	Mepyd: <i>Bol. Estadísticas oficiales pobreza monetaria RD 2015</i> (1):2
Personas por debajo de línea de pobreza extrema (~US\$1'5/ día)	15% (2003 tras crisis bancos) 5.8% (marzo 2015)	Mepyd: <i>Bol. Estadísticas oficiales pobreza monetaria RD 2015</i> (1):2
Población laboral informal	56% (2007)	Informe Attali (2010: 14 ⁴⁰)
Escala salario mínimo (2008) empresas grandes vs. pequeñas-hostelería	RD\$7,360/ RD\$3,600 (US\$199/US\$97; tasa 2010)	Ceara-...Informe Política Social 2010- II, PNUD: 54
Viviendas de concreto (paredes exteriores de bloques y cemento)	66% (2002, VIII Censo Nac.) *76.1% (2012, ENHOGAR ⁴¹)	ONE/ <i>Rep. Dominicana en cifras 2009</i> : 211 y *2014: 453
Viviendas con techo de zinc ("uralita" metálica)	66% (2002, VIII Censo Nac.) *58.2% (2012, ENHOGAR)	ONE/ <i>Rep. Dominicana en cifras 2009</i> : 212 y *2014: 453
Viviendas con piso de cemento (sin baldosas de cerámica/granito)	70% (2002, VIII Censo Nac.) *63.7% (2012, ENHOGAR)	ONE/ <i>Rep. Dominicana en cifras 2009</i> : 212 y *2014: 454
Hogares con acceso a agua dentro de la vivienda	36% (2002, VIII Censo Nac.) *47.8% (2012, ENHOGAR)	ONE/ <i>Rep. Dominicana en cifras 2009</i> : 215 y *2014: 456
Viviendas con automóvil uso privado (no de alto mantenimiento)	11.54% (2005, ENHOGAR) *9.50% (2012, ENHOGAR)	ONE/ <i>Rep. Dominicana en cifras 2009</i> : 218 y *2014: 459

FUENTE: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas⁴². Otros indicadores educativos se ofrecen en el epígrafe correspondiente del presente análisis del contexto

³⁸ El gobierno dominicano declaró 2014 como "Año de la superación del analfabetismo", generando una movilización masiva a través del programa "Quisqueya aprende contigo".

³⁹ Foro Socioeducativo: *Observatorio del Presupuesto en Educación*. Bol. 7, junio 2013. Sto. Domingo, RD

⁴⁰ Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo, Banco Central de la Republica Dominicana, Banco Mundial (2007). *La informalidad en el mercado laboral urbano de la República Dominicana*.

⁴¹ Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples.

⁴² Algunas cifras estadísticas pueden presentar discrepancias según la institución o estudio responsable.

En relación a los concretos indicadores presentados en el cuadro precedente, muy ilustrativos de los aspectos que implica la pobreza multidimensional (v. marco teórico), deseamos detenernos tan sólo en el ejemplo de la vivienda, para inferir la calidad de vida que es posible estimar a través de las encuestas poblacionales. Para los sectores populares, “vivienda” implica desagregar la infraestructura de cada hogar en tres aspectos observables: a) características físicas y tipo de material del piso (suelo); b) de las paredes y c) del techo. La heterogeneidad, como podemos apreciar, es muy amplia.

Por ello, a partir de las viviendas más humildes, con piso de tierra – aún un 3% en el país (ENHOGAR 2012, c.p. ONE, 2014: 454) –, el nivel social de una familia pobre puede estimarse en función de su capacidad progresiva de cementar o embaldosar el piso (suelo) de su hogar, de sustituir las paredes de madera por paredes de mampostería, así como por la posibilidad de combinar algunas de las anteriores opciones con la sustitución de un techo de zinc por uno de concreto (cemento con varillas metálicas).

Según rezan los datos seleccionados en el cuadro previo, al año 2012, unas tres cuartas partes de las viviendas dominicanas tienen paredes de mampostería (76.10%), aunque sin especificar el revestimiento (pared encementada y pintada). Sin embargo, la vivienda dominicana mayoritaria sólo tiene un humilde piso de cemento (63.7%), y un frágil techo de zinc o “uralita metálica” (58.2%). Adicionalmente, los datos que muestra el cuadro precedente también nos indican que menos de la mitad de esta vivienda promedio nacional tiene suministro de agua corriente dentro del propio hogar (47.8%), proveniente del acueducto (servicio público de suministro en cada población).

El porcentaje restante representa a las viviendas a las cuales el agua corriente llega, al menos a las proximidades del hogar, a un patio o acera común, por ejemplo. La encuesta ENHOGAR 2012 (c.p. ONE, 2014: 456) especifica estas categorías: del acueducto, en el patio de la casa (30%); del acueducto, mediante llave pública (grifo, 7.4%); de manantial, río o arroyo (2.5%); de pozo (7.3%); de lluvia (0.9%) y camión cisterna (3.2%).

Como reflejo de estas alternativas, el *Estado Mundial de la Infancia* (UNICEF, 2009: 128), cifraba en un 95% la población dominicana que usaba “fuentes mejoradas” de agua potable al 2006. Aunque en términos absolutos podemos afirmar que se carece de este bien indispensable para la vida, como en tantas facetas de la vida de este país, se hace posible obtenerla, aun precariamente.

Por otra parte, más allá del acceso en sí al agua corriente, la posibilidad de que sea además *realmente* potable, representa un derecho fuera de agenda. El agua potable en la República Dominicana (en hogares, restaurantes, hoteles y demás empresas e instituciones), se consume mayormente mediante los denominados “botellones”, recipientes de plástico de 5 galones (18,925 litros), cuyo precio ha sobrepasado ya, al año 2015, los RD\$50 (~US\$1.35) en promedio, de las marcas embotelladoras más confiables.

Los botellones (o sea, agua apta para consumo humano privatizada) constituyen el agua potable de confianza para la mayor parte de la población que puede pagarla, aun en las

familias más pobres, a fin de prevenir diversas enfermedades, producto de consumir agua no tratada. Según la *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples 2006* (ENHOGAR), para ese año el 51% de los hogares dominicanos utilizaba agua de botellón (c.p. Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 344). La desconfianza hacia la salubridad del agua suministrada por tuberías públicas a los hogares, lleva a que muchas familias de ingresos medios prefieran incluso cocinar sus alimentos con el agua tratada de los botellones. La privatización del agua potable ha generado también la proliferación en muchas localidades de micro-empresas embotelladoras de agua, con controles de calidad dudosos, a pesar de los estándares oficiales del Ministerio de Salud Pública.

En relación a algunas de las variables que acabamos de repasar, la Oficina Nacional de Planificación, en su estudio de *Focalización de la pobreza en la República Dominicana 2005* (Morillo, Guerrero y Alcántara, 2005) ilustra una perspectiva cualitativa de los indicadores del país que se han vinculado a la superación de la pobreza extrema, a fin de orientar, según se declara, las decisiones de inversión de la política social.

CUADRO 39: INDICADORES DE NECESIDADES INSATISFECHAS DE LOS POBRES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA AL AÑO 2005

1. Necesidad de piso en la vivienda	Hogares con piso de tierra
2. Necesidad de pared	Hogares con pared de tejamanil, yagua, materiales de desechos, etc.
3. Necesidad de techo	Hogares con techo de zinc de cartón, cana yagua, etc.
4. Necesidad de equipos electrodomésticos	Hogares que no poseen ninguno de los equipos considerados básicos: estufa, nevera, televisor, lavadora, ni modernos: computadora, aire acondicionado, automóvil privado
5. Necesidad de agua potable	En la zona rural: hogares sin agua por tubería ni dentro ni fuera de la casa. En la zona urbana: hogares sin agua dentro de la casa
6. Necesidad de sanitario	Hogares que no tienen servicio sanitario ni individual ni colectivo
7. Necesidad de recolección de basura	Hogares sin servicios por parte del ayuntamiento o de otras empresas privadas
8. Necesidad de energía eléctrica	Hogares sin energía de la CDEEE ⁴³ , planta eléctrica o inversor
9. Necesidad de gas licuado petróleo (GLP)	Hogares que cocinan con leña o carbón
10. Necesidad escuelas o subsidio escolar	Hogares con niños de 6 a 14 años fuera de la escuela
11. Necesidad de capital humano	Hogares en que el jefe del hogar o los miembros mayores de 14 años son analfabetos.

FUENTE: Morillo, Guerrero y Alcántara (2005: 7)

⁴³ CDEEE: Corporación Dominicana de Empresas Eléctricas Estatales.

Como puede apreciarse, tras analizar tan sólo, a modo de ejemplo, algunos aspectos de la realidad habitacional del país, la diversidad de matices desde los cuales es posible abordar el desarrollo humano dominicano requiere una extensión que desborda las pretensiones de este marco contextual.

Para el *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008* (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008), el desarrollo humano es una cuestión de poder, como fundamento de la capacidad de las personas para elegir las opciones de vida que mejor contribuyan a su bienestar. El poder de incidir en la vida que uno desea para sí, sus seres queridos y la sociedad a la que pertenece, es el resultado de la participación personal en los diferentes ámbitos de ella. Lo contrario es la exclusión, que el mismo informe ilustra, aplicada al contexto dominicano:

En una sociedad como la dominicana, de gran inequidad social, económica e institucional, el acceso a las oportunidades está determinado por el poder individual o del grupo al que se pertenece. Esto se debe a que la sociedad no es capaz de garantizar a la ciudadanía un mínimo de capacidades y oportunidades; de forma que se garantice que el resultado en la vida esté determinado por el esfuerzo y no por la clase social, el lugar, o el sexo con que se nace (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: VI).

Exclusión, imaginario social y retos como país

La experiencia de la exclusión, sustentada en cifras como las que acabamos de ilustrar, ayuda a entender cómo, en un país empobrecido, los derechos muchas veces se mantienen en su formulación, siendo reducido el porcentaje de personas que se asumen o reconocen como sujetos de tales. En el caso dominicano, el Estado ha asumido roles débiles, discontinuados, o con poca coordinación de sus políticas públicas, lo cual se ha llegado a reflejar en la ausencia de parámetros o estándares prácticos de calidad de vida. Muchos servicios públicos son escasos, o bien de mala calidad.

En el contexto de supervivencia que genera la ausencia de políticas públicas efectivas, las familias – de cualquier estrato social – se ven obligadas muchas veces a buscar soluciones particulares, a través de diversos medios socialmente legitimados. A modo de ejemplo, la conexión ilegal al tendido eléctrico, el impago de la luz o la instalación de “inversores” en el hogar (acumuladores de energía), son un reflejo en este sentido, así como de la desconfianza en la capacidad del Estado para retribuir en servicios los impuestos ciudadanos. El Informe Attali (2010: 15-16) ilustra la “*individualización de los comportamientos*”, paralela a la “*pérdida de confianza en las instituciones*”, así como el clientelismo que impregna gran parte de la burocracia estatal dominicana.

Además de optar a servicios privados, a costa del ingreso familiar, la necesidad de acceder a los reducidos servicios o bienes públicos (una beca, un medicamento, atención médica, una tasa justa por un servicio a tiempo...), constituye a veces el caldo de cultivo de diversas

formas de fraude o corrupción. El peso de las leyes, al crear un marco de derechos compartidos, se debilita o resulta meramente declarativo. El propio Ministro de Economía, Planificación y Desarrollo, en las páginas preliminares del *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008* (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008) plantea que

la experiencia también nos ha mostrado que la aprobación de leyes, si bien es una condición necesaria para generar cambios institucionales, no es suficiente. Aun cuando haya un mandato legal, cambiar la forma tradicional de hacer las cosas requiere creatividad para diseñar e implementar mecanismos de incentivo, evaluación y penalización que operen tanto a nivel micro como macro, a fin de inducir en las personas y en los grupos sociales actitudes a favor del cambio. No basta que la mayor parte de los profesores tengan título universitario o que los estudiantes reciban los textos escolares o que la gran mayoría de los partos sean institucionales para garantizar calidad en la educación o la reducción de la mortalidad materna a niveles tolerables (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: X).

El binomio orden-desorden, tan visible en la sociedad dominicana, deja al margen de la cotidianeidad la auténtica experiencia de los derechos humanos, donde el “orden” constituye la legítima aspiración de una sociedad organizada, al servicio de todos y cada uno de los ciudadanos. En ella, la satisfacción de las necesidades básicas como derechos, genera más derechos, ya que, por definición, la vivencia de un derecho no puede conculcar otro. Un contexto caracterizado por la ausencia de derechos provoca, en cambio, una caótica interferencia de las necesidades humanas con las vías para satisfacerlas.

Tomemos de nuevo como ejemplo el acceso a la energía eléctrica: ¿Qué hace un ciudadano dominicano(a) común para sortear los prolongados y diarios apagones de energía eléctrica en muchos sectores del país? ¿Renunciará a disfrutar el acceso a la tecnología doméstica del siglo XXI, o a mantener – en su caso – su micro-empresa? ¿Podrá renunciar a utilizar ventiladores o aire acondicionado en un país tropical?

Para hacer frente a esta adversidad se ha generalizado el uso de plantas generadoras (alimentadas mediante gasolina), las cuales provocan el efecto secundario de una notable contaminación acústica y atmosférica. Otros instalan dentro de sus hogares un sistema de acumulación de energía (un “inversor”), que presenta un potencial riesgo de contaminación, debida al plomo de las baterías de vehículos mediante las cuales se recargan.

Los aprendizajes, en suma, de una realidad donde los servicios básicos no son permanentes, han favorecido el desarrollo de hábitos de supervivencia, donde el manejo empírico de la incertidumbre, la administración de la escasez y el conformismo, dan por sentado que el desarrollo humano es más una lucha individual (y familiar) de superación material, que una construcción colectiva legítimamente planificada. Todo ello evidencia, más allá de los planes públicos formulados, la ausencia de una visión sistémica de desarrollo en la práctica, que garantice que el disfrute de un derecho no conculque otro. Esto último, que es posible en la lógica del beneficio privado, en la visión de política pública resulta inadmisibile.

Para afrontar los retos del desarrollo humano en la República Dominicana, el Informe Attali quiso aportar a la Estrategia Nacional de Desarrollo, en proceso de elaboración en aquel momento, las siguientes claves para su logro (Attali y otros, 2010: 33 y ss.):

Iniciativa n.º 1. Devolver la confianza en las instituciones.

Iniciativa n.º 2. Desarrollar servicios públicos de calidad.

Iniciativa n.º 3. Formar a las futuras generaciones.

Iniciativa n.º 4. Preparar el país para la competencia internacional.

Iniciativa n.º 5. Organizar el financiamiento de la Estrategia Nacional de Desarrollo.

Iniciativa n.º 6. Proteger el medio ambiente y acondicionar el territorio.

Iniciativa n.º 7. Integrar al país en la región y en la competencia internacional.

El conjunto de estas iniciativas pretende fortalecer la capacidad, competencia y productividad de la República Dominicana como nación, y confiere a la educación de calidad un rol preponderante, junto a un eficiente manejo de las variables macro-económicas. La priorización de metas y la eliminación de los lastres (apenas esbozados) que atascan y entorpecen la efectividad de las políticas públicas, son tareas simultáneas que beneficiarán la vida cotidiana de los ciudadanos dominicanos.

Como factor clave que ayuda a entender el rezago en el logro del bienestar dominicano, el binomio universalización de derechos/ calidad de los servicios constituye una adecuada plataforma de análisis. Como ejemplos de avances legislativos referidos a dos áreas de política pública ligados a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la Ley General de Educación de 1997 y la Ley General de Seguridad Social de 2001 han implicado avances en la universalización de derechos.

En ambos casos, a una históricamente limitada inversión pública se sumó una muy deficiente gestión de los recursos públicos, lo que ha obligado a una gran parte de la población dominicana a utilizar, en la medida de sus posibilidades, servicios educativos y de salud privados. El *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008* ilustra, en este sentido, la relación necesaria entre cobertura y calidad educativa (Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 171-186).

En el caso del acceso a la Salud, el Informe Attali señalaba cómo a la fecha un 40% de la población se encontraba bajo el régimen de la Seguridad Social (Attali y otros, 2010: 11). Pero, a pesar de hallarse diseminada por las principales capitales del país una red de hospitales públicos, la mala calidad de sus servicios hace que la población dominicana sufrague en una proporción de un 42% el gasto del país en Salud (Attali y otros, 2010: 11).

Como contrapunto al panorama descrito, las políticas sociales implementadas por el gobierno dominicano – según testimonian los informes publicados (cfr. Ceara-Hatton y Cañete, 2010) – asumieron el logro al 2015 de las metas de país relativas a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Los informes nacionales de seguimiento (2004, 2008 y

2010) reconocieron avances parciales en algunos objetivos y previeron dificultades de logro en otros, como insumo para nuevos programas sociales. El informe de seguimiento del año 2014 (Lizardo, 2014: 18-21), así como un reciente balance presentado por el Mepyd⁴⁴, destacan, en relación a los ODM, este escenario de avances y rezagos, preparatorio de las acciones de la agenda nacional Post-2015:

- **Objetivo 1. Pobreza extrema y hambre.** Lograda, desde el año 2011, la meta de reducción de la subnutrición, de un 34.4% (1991) a un 12.5% (2014). El porcentaje de población en pobreza extrema ha disminuido hasta aproximarse al 5.4% previsto en la meta, superando la secuela de indigencia causada por la crisis bancaria del año 2003. Sin embargo, la economía dominicana genera aún empleos de baja calidad, con una tasa de ocupación de un 47.7% (2013) y una amplia brecha de género. Se mantiene una muy desigual distribución del ingreso, a pesar del crecimiento.
- **Objetivo 2. Enseñanza primaria universal.** El porcentaje de estudiantes que inician 1.er grado y llegan a 8.vo, aumentó sustancialmente de un 53% (2002) a un 76.1% (2010), aún insuficiente para lograr la universalización. La tasa neta de matrícula en primaria se ha mantenido alrededor de 95% en los últimos nueve años.
- **Objetivo 3. Paridad de género.** Lograda en la enseñanza primaria. En enseñanza secundaria y superior se mantiene una amplia brecha a favor de las mujeres.
- **Objetivo 4. Mortalidad en menores de 5 años.** No lograda en su totalidad la meta de reducirla hasta un 66%, aunque se redujo en un 44.9%. De 59.5 fallecidos por cada mil nacidos vivos (1991) se han llegado a registrar 35 por cada mil nacidos (2014); se requiere proteger más la atención en el parto y en el primer año de vida.
- **Objetivo 5. Salud materna.** Mejorada, pero sin reducir a las tres cuartas partes previstas la mortalidad materna, cuya tasa sólo avanzó de 121.6 por cien mil nacidos vivos (1991) a 107.3 por cada cien mil nacidos vivos (2013).
- **Objetivo 6. VIH/SIDA y otras enfermedades.** Se redujo a la mitad la prevalencia y mortandad del VIH/SIDA (5,298 muertes en 2000-2005, vs. 2,037 en 2010-2014) y aumentó el tratamiento al 89%. Se avanzó frente a la malaria, sarampión y tuberculosis, precisando más esfuerzo combatir el dengue y otras enfermedades.
- **Objetivo 7. Medio ambiente.** La superficie de bosques aumentó de un 27% (1996) a un 39% (2012); las áreas terrestres y marinas protegidas de 15.4% (2007) a 19% (2014). Cumplida la meta de acceso a fuentes mejoradas de agua potable (93%) y servicios mejorados de saneamiento (82%). La población urbana en tugurios (infraviviendas; espacio y acceso limitados a agua y saneamiento) disminuyó (28%, 1990 vs. 12%, 2014). Se redujeron las sustancias que atentan contra el ozono.
- **Objetivo 8. Asociación para el desarrollo.** Acceso incrementado a telefonía celular – de 10 por cada 100 habitantes (2000) a 91% (2014) –, e internet; de 16.4 por cada 100 habitantes (2005) a 51.7% (2014).

⁴⁴ Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo. Avance de logros finales de los ODM (24-9-2014): <http://economia.gob.do/mepyd/noticias/segun-informe-del-mepyd-dominicana-registro-importantes-avances-en-cumplimiento-metas-de-los-odm/> (Consultado 27-9-2015).

6.2. VILLA FRANCISCA, LÍMITES GEOGRÁFICOS EN LA CIUDAD DE SANTO DOMINGO

Tras identificar algunas claves de la realidad dominicana y de la búsqueda de un proyecto de nación, este epígrafe nos sitúa en la búsqueda y construcción de un proyecto de comunidad; Villa Francisca, uno de los 70 barrios del actual Distrito Nacional (ONE, 2009 b: 3), municipio central de la capital dominicana. Dentro de ella, constituye el extremo Sur de su tercera circunscripción (ONE/ADN, c.p. Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 500-501), compuesta por catorce barrios muy populares y con altos índices de marginalidad, en torno al cinturón Noreste (confluencia del río Isabela y el Ozama), y en torno al eje Norte-Sur de la extensa avenida Duarte. La extensión del barrio es de 109.8 ha., integradas por 125 manzanas o cuadras (<http://www.one.gob.do/geoestadistica/index.php>). Una panorámica espacial del barrio la muestra el cuadro que sigue.

CUADRO 40: MAPA DE VILLA FRANCISCA



FUENTE: Oficina Nacional de Estadística (adaptado por el autor)

Villa Francisca limita al Norte con los barrios Mejoramiento Social y Villa Consuelo, separados por el cinturón de la avenida 27 de Febrero, y por la plaza de la Trinitaria, la cual constituye la cabecera de los puentes Duarte y Profesor Juan Bosch, sobre el río Ozama. Junto al puente Mella, situado en el límite Sur del barrio, constituyen los accesos más importantes hacia Santo Domingo Este, transitados a diario por miles de vehículos, especialmente en horas punta.

Aunque otros puentes jalonan los ríos Ozama-Isabela hacia el Noroeste, el complejo formado por el puente Duarte y el puente Juan Bosch enlaza el túnel de la avenida de Las Américas, en Santo Domingo Este, con el paso elevado de la avenida 27 de Febrero, que canaliza el tránsito vehicular hasta el corazón del Distrito Nacional, junto con su ramal de la paralela avenida París, también en Villa Francisca.

Hacia el Este, el límite natural del barrio lo constituye el río Ozama, aunque no para sus habitantes, pues una serie de instalaciones industriales (depósitos de combustible y estaciones eléctricas) se interponen entre la avenida del puerto y Villa Francisca. A pesar de que su historia debe mucho a la actividad portuaria, es el único barrio de la tercera circunscripción con límite fluvial, sin la característica marginalidad de las infraviviendas a pie de río.

Hacia el Oeste Villa Francisca limita con el barrio de San Carlos, sin que ninguna gran avenida, u otra característica de la morfología urbana, permitan apreciar a simple vista la transición de uno a otro sector urbano. De hecho, la avenida México, que divide la parte central de ambos barrios de su parte sur, contribuye a esta sensación de continuidad.

Hacia el Sur y Sureste, el límite lo constituye la llamada Zona Colonial, separada de Villa Francisca por la avenida Mella, construida en parte sobre el trazado de la antigua muralla.

6.3. VILLA FRANCISCA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

El espacio originario de Villa Francisca surge en relación a la vieja ciudad de Santo Domingo, fuera de cuyas murallas constituía el flanco Norte. En el límite Este del barrio se conserva la llamada “fuente de Colón”, frente al río Ozama, vestigio de la actividad portuaria del pasado colonial.

A principios del siglo XX Villa Francisca se conformó como el segundo barrio extramuros de la ciudad, y el primero al norte de la muralla colonial, pues el vecino barrio de San Carlos (hacia el Oeste), fue primero una población independiente de la ciudad de Santo Domingo, desde el siglo XVIII, en que se fundara, hasta 1911.

Villa Francisca se urbanizó sobre el solar propiedad de Manuel de Jesús Galván, prohombre de la república⁴⁵, quien lo había adquirido en 1876, para finca de descanso y mirador sobre la vieja ciudad colonial, a unos 50 metros sobre el nivel del mar. El nombre de pila de su esposa, Francisca Velázquez, es el que pasaría a la historia como denominación de un barrio que llegaría a ser emblemático en la historia de Santo Domingo.

Según recoge Blanco (2008: 18) en la cronología que dedica a Manuel de Jesús Galván, el 16 de febrero de 1860 este presenta esponsales para casarse con Francisca Velázquez, y que “*la novia había nacido en 1836 en la Villa de San Carlos*” (o.c.:18). Tras la boda, celebrada el 17 de marzo de 1860, la pareja procreó ocho hijos, hasta la muerte de Francisca, el 25 de mayo de 1896.

Parte de la vida de esta familia transcurrió en el que fue tranquilo altozano y bello mirador, desde el que aún hoy se divisa la ciudad vieja de Santo Domingo, en lo que hoy es el Parque Enriquillo. La famosa novela histórica de Galván, *Enriquillo*, publicada entre 1879 (primera parte) y 1881 (primera edición completa), probablemente fue escrita o revisada en el solar originario de lo que luego sería Villa Francisca. Este texto, de lectura obligatoria para los escolares dominicanos, “*es, sin ninguna duda, la obra de ficción dominicana que más ediciones ha tenido, y está considerada entre las más importantes de América en su género*” (Blanco, 2008: 13)⁴⁶.

Otro menos romántico iba a ser, sin embargo, el destino del nuevo barrio, cuando el solar que lo compone fue adquirido, en 1911, por D. Juan Alejandro Ibarra, inversionista

quien fue el primero en el país en vender solares a plazo (con sólo un 20% de contado), lo que permitió que las clases media y baja pudieran ser dueñas de sus propias casas de madera, abandonando el casco colonial de la ciudad, donde pagaban alquiler a las antiguas familias de abolengo (Vega, 1988: 48).

De acuerdo al plano fundacional, que documenta Veloz Maggiolo (1996: 16), el terreno a urbanizar contaba con 340,616 m². Según cita Vega (1988: 48), la publicidad de la nueva urbanización prometía que el tren que entonces unía poblaciones del norte del país (y que acabó desapareciendo), cuando llegara a la capital, tendría su estación principal en Villa Francisca. La publicidad del momento aprovechaba las comentadas bondades del medio

⁴⁵ Manuel de Jesús Galván, funcionario de la república (diputado, ministro, diplomático, presidente de la Suprema Corte de Justicia, entre otros cargos), con una vida intensa, entre misiones de alta política y exilios. Como ministro plenipotenciario en España, Estados Unidos y otros países, abordó numerosos proyectos de tratados comerciales y arbitró los derechos del país entre las potencias de la época. También defendió la autenticidad de los restos atribuidos a Colón, hallados en la catedral de Santo Domingo en 1877.

⁴⁶ La novela narra la vida del cacique taíno Enriquillo, líder de una irreductible rebelión indígena que concluyó en el primer tratado suscrito por el imperio español con un pueblo nativo del “nuevo mundo”, próxima, no obstante, la desaparición completa del pueblo taíno. Desde su publicación, esta obra nacionalista fue elogiada dentro y fuera del país, siendo admirada por el prócer cubano José Martí, amigo de Galván, según testimonia una carta del primero, de 1884, incluida en la segunda edición (Barcelona, 1909). Ya en 1897 se publicó en Santo Domingo un precoz estudio histórico de la novela.

natural: “*por prescripción médica numerosos enfermos acuden de mañana y tarde a Villa Francisca en busca de aire puro, a gozar de bellos paisajes y risueñas perspectivas*” (Vega, 1988: 48).

El 24 de marzo de 1912 se colocaría la primera piedra de Villa Francisca, “*una urbanización pensada para gente pobre. Para una clase media baja y en ascenso*” (Veloz Maggiolo, 1996: 16), ya que las villas señoriales de la época se expandieron hacia el Oeste, en lo que aún hoy es el residencial sector de Gazcue. Como nos recuerda nuevamente Veloz Maggiolo (2008)⁴⁷,

el barrio de Villa Francisca, al norte de la actual avenida Mella (...) pronto comenzó a acoger a unas clases medias bajas constituida por obreros especializados, maestros constructores, talabarteros, dueños de colmados. La plaza principal, llamada por el propio Ibarra, Enriquillo, era ya en 1913 campo deportivo que se identificaba con el club Liceo.

El actual Parque Enriquillo de la cita precedente lo evoca también una fotografía antologada por Bernardo Vega (1988: 57) que ilustra el incipiente juego del béisbol en el país. Una característica de este origen popular, mantenido hasta nuestros días, la recoge Santana (2004: 21), al establecer que en 1917, según datos del propio fundador, el número de 500 familias residentes, sobrepasaba el total de 307 casas con que contaba el barrio, siendo tan sólo 34 de mampostería, 123 de madera, y 150 solares con habitaciones (dato también documentado por Vega, 1988: 100).

Tal y como señala Santana (2004: 20-21), muchas familias, una vez adquirido el solar mediante un pago inicial (entrada), improvisaban una vivienda de madera y material reciclado. Este mismo autor plantea, citando a Báez López-Penha⁴⁸, que las maderas de embalar las mercancías que llegaban al puerto (como los primeros automóviles) fueron utilizadas para edificar piezas habitacionales en Villa Francisca, dato corroborado por Bernardo Vega (1988: 188).

Según Santana (2004: 21), la discrepancia entre el número de familias y de viviendas da lugar a pensar que muchas familias, para costear la compra del solar, empezaron a subarrendar la “parte de atrás” de su vivienda o patio, generando un fenómeno social que aún hoy se conoce por ese nombre, y que caracteriza el hacinamiento de los barrios de Santo Domingo. En este tenor, Valdez (2007: 3) afirma que “*los solares de esta urbanización, la mayoría, tenían 10 metros de frente, y 25 ó 50 metros de fondo*”, lo que confirma esta posibilidad y tendencia, agudizada en nuestros días.

Las “partes de atrás” tienen una entrada distinta a la del hogar que constituye el frente principal del solar, en un lateral de dicho frente, como todavía hoy puede verse. Según el

⁴⁷ Marcio Veloz Maggiolo (2008). Villa Francisca renovada. *Listín Diario*. 8-7-2008, www.listin.com.do, (consulta, 2-9-2009).

⁴⁸ J.R. Báez López-Penha (1992). *Por qué Santo Domingo es así*. Sto. Domingo, R.D.: Banco Nac. Vivienda

estudio sobre la evolución de la arquitectura de los barrios de Santo Domingo, publicado en el portal de la Fundación Global, en el caso de Villa Francisca, “*las casas eran de madera, y entre una y otra, en principio, se dejaba un espacio de dos metros de ancho que pretendía servir como protección (contra incendios) y huerto*”⁴⁹. Esta separación se encuentra en el origen del llamado “callejón”, o pasillo que da acceso a la “parte de atrás”, encajonado entre las paredes de dos viviendas. En este sentido, Vega (1988: 180) recoge el dato de que la distancia entre cada casa, por los mismos motivos preventivos, fuera de un metro, y le atribuye a esta situación el surgimiento de los callejones.

Para Santana (2004: 21), la que denomina como “solución habitacional de alto riesgo” contribuye a explicar la magnitud del desastre que supuso el devastador ciclón San Zenón. Ocurrido el 3 de septiembre de 1930, redujo Villa Francisca a un amasijo de madera y escombros, según testimonian las fotografías de la época, pese a mantenerse en pie los mejores edificios de mampostería. Lugo Lovatón (c.p. Veloz Maggiolo, 1997: 21) recogería en el *Listín Diario* que “*Villa Francisca es el que más muertos ha tenido. Allí el barrio es alto y las casas eran débiles y de madera en un 80 por ciento*”. Algunos de aquellos edificios aún sobreviven, como la casa que en la esquina de la calle Benito González con José Martí marca el año de 1926, o la restaurada casa del Padre Andrickson, hoy sede de la Pastoral Juvenil de la iglesia católica, que data de 1929.

A partir del ciclón San Zenón, que tuvo lugar en el primer año de presidencia del dictador Trujillo, Villa Francisca conocerá, bajo las tres décadas de este régimen, su conformación urbanística definitiva (al igual que el resto de la ciudad), y la recreación de una cultura popular que le forjó una identidad singular. Como es habitual en muchas dictaduras, durante el gobierno de Trujillo numerosas avenidas e infraestructuras públicas del país (también en Villa Francisca) fueron denominadas con el nombre del tirano y miembros de su familia. El crédito político que le suministró la reconstrucción urbanística de la ciudad tras el ciclón San Zenón, sumado a la megalomanía creciente del trujillismo, hizo posible que entre 1936 y 1961 Santo Domingo, primera urbe colonial de América, se re-bautizara como “Ciudad Trujillo”.

El recuerdo de este período del siglo XX ha sido reivindicado insistentemente por el cronista máximo de Villa Francisca, el ya mencionado Marcio Veloz Maggiolo. La memoria del barrio se enaltece gracias al prestigio de este fecundo autor de más de cien obras (que incluyen sus investigaciones como antropólogo y arqueólogo) y Premio Nacional de Literatura en 1996. Al vivir su infancia y primera juventud en este barrio, a partir de 1944, como él mismo relata en *Trujillo, Villa Francisca y otros fantasmas* (1996: 21, Premio Feria del Libro 1997), Maggiolo convierte este espacio urbano en protagonista de gran parte de su obra de ensayo y de ficción, recuperando vivencias que llegan a sublimar lo local para que exprese los grandes universales⁵⁰.

⁴⁹Periodos de la arquitectura dominicana (consulta 11-4-2009),

http://www.dominicanaonline.org/Portal/espanol/ /cpo_arquitectura_ter3.asp.

⁵⁰ Cfr. Andrés L. Mateo (2002). *Santo Domingo en la Literatura*, en J. Chez Checo, M. Veloz Maggiolo y A. L. Mateo: *Santo Domingo, elogio y memoria de la ciudad*, Santo Domingo, R.D.: Codetel: 242-248.

Bajo el rigor de la implacable tiranía, Villa Francisca recreó un ambiente más liberal que el de la tradicional ciudad colonial, fruto en parte de los establecimientos dedicados, en la parte alta del barrio, a la diversión nocturna y al trabajo sexual, vigilados, como recuerda Veloz Maggiolo (1996: 19) por “*una oficina del gobierno para controlar a las de la `mala vida` desde el punto de vista sanitario. Fue en Villa Francisca donde vi por vez primera putas con carnet*”.

A pesar de esta fama, el mismo autor evoca un barrio repleto de vivencias vecinales, donde abundaban los espacios de encuentro de una sociedad en proceso de modernización, siendo los cines uno de sus máximos exponentes, y que en la Duarte y sus aledaños pasaban de cinco (alguno de ellos aún disfrutado por este investigador a fines de la década de 1990).

La calle, vivida intensamente a cualquier edad, resultaba acogedora para un niño como Marcio Veloz Maggiolo, el cual aprovechó los contenes (bordillos) de las aceras contruidos por el gobierno, para “*jugar a carrera de palitos de fósforos [cerillas] sobre el agua que corría por la pendiente dejada*” (Veloz Maggiolo, 1996: 19). En otra evocación más reciente, Veloz Maggiolo explica el uso del Parque Enriquillo,

*desahogo principal de todos los habitantes de la zona (...) En su glorieta hoy remozada, se escuchaban las retretas que nos enseñaron por vez primera a concebir la música como un gozoso elemento para el oído (...). Las bandas de música de la Policía, el Cuerpo de Bomberos y el Ejército Nacional se turnaban en domingos.*⁵¹

El mismo cronista da cuenta de la riqueza cultural y humana del viejo barrio, donde la vida social se prolongaba en la noche, fruto de un entorno amigable creado por sus propios moradores, entre tertulias y asuntos triviales, o con la creatividad precisa para resolver las necesidades de recreación:

*En Villa Francisca era común ver, en casa de don Mongo Matos, a músicos y directores como Papatín Ovalles, el maestro José Dolores Cerón y Manuel Simó (...). Amores de barrio, vista de pequeñas películas en la llamada Pantalla Lumínica, colocada en lo alto de una casa del sur de la calle Ravelo, limpiabotas de importancia cultural, como Chichí, lector de Dumas y Hugo, y personajes de cierto linaje con bastón y sombrero tomaban el fresco de la noche. Los más jóvenes discutíamos de béisbol, o bien íbamos detrás de alguna novia que noche a noche cruzaba el parque como una virgen de novela romántica.*⁵²

⁵¹ Marcio Veloz Maggiolo (2008). Villa Francisca renovada. *Listín Diario*. 8-7-2008, www.listin.com.do (consulta, 2-9-2009). La glorieta se refiere al templete donde tocaban las bandas de músicas (retretas).

⁵² Marcio Veloz Maggiolo (2008). Villa Francisca renovada... o.c.

La estrecha vinculación entre el paisaje urbano y las posibilidades que brinda a las personas, se pone de manifiesto también en la decadencia de Villa Francisca, víctima de los contrastes que marcaron la sociedad dominicana después del ajusticiamiento de Trujillo, en 1961. La violencia de las luchas políticas que intentaron establecer una auténtica democracia en el país tuvo un fuerte exponente en Villa Francisca, hasta llegar a la guerra de 1965, que convirtió al barrio en frente bélico de vanguardia, e hizo de sus escuelas sede de “comandos constitucionalistas” (grupos cívico-militares partidarios de la restitución del gobierno constitucional de 1963).

La represión que siguió al triunfo de Balaguer a partir de 1966, surtió su efecto simbólico y práctico durante sus periodos de gobierno (1966-1978 y 1986-1996), a través de un urbanismo que, al pretender modernizar la ciudad, contribuyó a desvanecer los vínculos contruidos entre los habitantes de cada vecindario. En el caso de Villa Francisca, la construcción de la avenida 27 de Febrero en su límite Norte, durante los '70, y de la avenida México en su área Sur-central, en los '90, provocó una cicatriz en el tejido social, a causa de los desalojos de población y de la despersonalización creciente del espacio urbano. La intencionalidad política de esta estrategia la expresa Hamlet Hermann, destacado superviviente de la guerra de 1965 (*Revolución de Abril*) y de la posterior guerrilla de Caamaño⁵³:

*Quienes participamos en la guerra de abril a veces nos paramos a contemplar y no recordamos dónde sucedieron los hechos, porque se destruyó todo para robarnos la memoria histórica (...). Por eso se construyó la plaza La Trinitaria en la cabecera del puente Duarte, se transformó a Villa Francisca (...) y todos esos lugares que eran símbolos de Abril.*⁵⁴

La Plaza de la Trinitaria, en el límite Norte de Villa Francisca, a la que alude esta cita, se construyó en la década de 1970 en la confluencia con el puente Duarte, el lugar donde las fuerzas constitucionalistas detuvieron a las tropas derechistas, tras bloquear la que, en aquel entonces, era la única vía de acceso a la ciudad sobre el río Ozama. Fue una de las batallas más memorables de aquella triste guerra civil, siendo sus testimonios gráficos parte de la memoria histórica nacional.

Por otra parte, el levantamiento de las restricciones de la dictadura, para emigrar del campo a la ciudad, provocó, a partir de 1966, que una masa rural empobrecida empezara a poblar de cinturones de miseria la ciudad de Santo Domingo, así como las “partes de atrás” (patios) de los viejos barrios como Villa Francisca. Esta re-urbanización sin control convirtió a la ciudad de Santo Domingo, con poco más de 300,000 personas del final del

⁵³ Grupo guerrillero entrenado en Cuba por el líder de la revolución de abril de 1965, coronel Francisco A. Caamaño, presidente provisional durante la guerra que prosiguió a dicha revolución. Al desembarcar en el país en 1973, durante el segundo gobierno de J. Balaguer en ese período, la expedición guerrillera fue rápidamente diezmada, incluyendo su líder. Hermann sobrevivió, llegando a dirigir la Autoridad Metropolitana del Transporte en Santo Domingo durante el gobierno 1996-2000.

⁵⁴ Gustavo Olivo. De cómo el boom de las construcciones expandió la ciudad. *Rumbo*, 152-153, 30 de diciembre de 1996: 67.

trujillato, sobre una extensión de 62 km², en una urbe con más de un millón y medio de personas, según el Censo de 1981, sobre una extensión de más de 140 km², y una densidad promedio triplicada en veinte años⁵⁵.

Este fenómeno, paralelo al abandono de la inversión pública, se vincula a la denominada “arrabalización” del entorno de la avenida Duarte, cuyas aceras empezaron a ser ocupadas, como en otros puntos de la ciudad, por todo tipo de puestos de venta ambulante, atraídos por la actividad comercial del sector, en un número creciente e incontrolable,

*...en un lugar donde el desorden imperó, y en ello tuvieron que ver la comercialización, el derrumbe de las viejas casas de mampostería presentes desde que Villa Francisca alcanzó el rango de barrio de clase media. De ese mundo quedan hoy paradas de guagua que van al interior, frituras, viejos patios convertidos en almacenes de las grandes tiendas que sustituyeron como tales las galerías de la zona*⁵⁶.

La desorganización física y social del espacio público, a través de la sustitución compulsiva de edificios y personas, fruto de la ausencia de toda planificación del desarrollo humano, constituye, pues, el balance urbanístico de los casi cien años de historia de Villa Francisca, a pesar de los esfuerzos de identidad de las organizaciones vecinales, y del importante plan de remozamiento urbano culminado por el Ayuntamiento en 2008.

6.4. ESPACIOS E INSTITUCIONES ARTICULADORAS DE LA VIDA DEL BARRIO

El trazado original de Villa Francisca contempló una gran avenida central, como eje Norte-Sur que aún persiste, y que mantiene su nombre original de Avenida Duarte, en homenaje al fundador de la República. Esta avenida se diseñó con un ancho de 20 metros, planificándose con 14 metros de ancho las restantes y existentes calles del barrio. La avenida Duarte fue la primera avenida de expansión de la ciudad hacia el Norte, y hoy atraviesa numerosos barrios, hasta concluir su largo trazado en el extremo más septentrional del municipio, junto al río Isabela, afluente del río Ozama.

Los nombres de las calles aluden a los prohombres de la fundación de la República, y el de la calle Caracas, donde se ubica la escuela sede de nuestra investigación, probablemente a los orígenes venezolanos del fundador del barrio, Juan Alejandro Ibarra. Esos nombres se fusionan hoy con las denominaciones de los nuevos espacios creados por la expansión urbana o comercial, sobre todo debido a las grandes superficies comerciales que han invadido espacios habitacionales en la avenida Duarte, y en menor medida aún, en la paralela José Martí.

⁵⁵ Cfr. Margarita Cordero: La ciudad que no muere. *Rumbo*, 152-153, 30 de diciembre de 1996: 50-51.

⁵⁶ Marcio Veloz Maggiolo (2008). Villa Francisca renovada... o.c.

Durante el año 2006 la Oficina Nacional de Estadística realizó un levantamiento cartográfico sobre las manzanas censales de 2002 del Distrito Nacional, dando lugar a la denominada “Geo-estadística barrial”, que propicia un detallado conocimiento del tejido urbano. En el caso de Villa Francisca se recoge el siguiente reparto espacial.

CUADRO 41: USO DEL ESPACIO. EDIFICIOS DE VILLA FRANCISCA

FRECUENCIA	USO DEL ESPACIO
2,049	Edificios sólo de viviendas
447	Actividades comerciales
414	Viviendas con actividades comerciales
185	Edificios de apartamentos con actividades comerciales
145	Edificios de apartamentos (1-5 niveles)
35	Otros
33	Talleres
14	Actividad comercial de otro tipo
13	Instituciones religiosas
10	Viviendas con otro tipo de actividad
7	Centros educativos (sólo uno público)
7	Asociaciones y sindicatos
5	Centros de salud (sólo uno público)
5	Centros deportivos
5	Oficinas
5	Instituciones públicas

FUENTE: Geo-estadística barrial. <http://www.one.gob.do/geoestadistica/index.php>

La más característica impronta organizativa de Villa Francisca en la actualidad es la que ofrecen los comercios, que constituyen la actividad productiva predominante, y que, fruto de un urbanismo irracional, han generado medianas y grandes superficies, más ostentosas sobre todo en la avenida Duarte. Estas contrastan con las humildes viviendas del resto del barrio, las cuales son la “parte de atrás”, física y socialmente hablando, del escaparate del consumo de las arterias principales.

El análisis de Geoestadística barrial cifra en 117 los colmados (tiendas de expendio de productos de consumo básico) y en 103 las “bancas” o puntos de juegos de azar, siendo ambos el prototipo de pequeño comercio más predominante en el barrio, tal y como es común en contextos similares de todo el país. También identifica 164 pequeñas industrias o talleres. Esto quiere decir que existe prácticamente uno de estos establecimientos para cada una de las 125 manzanas o cuadras de Villa Francisca. Salones de belleza o peluquerías (81) y barberías (53) son otros de los micro-negocios más frecuentes registrados (<http://www.one.gob.do/geoestadistica/index.php>).

La actividad comercial de pequeños, medianos y grandes superficies comerciales ha alterado la morfología urbana del barrio y el uso residencial del espacio, en la avenida Duarte, y, de un modo creciente, en las adyacentes calles Jacinto de la Concha (al Oeste) y José Martí (al Este). La principal consecuencia de esta alteración del espacio público, ha sido el desalojo, en algunas calles del barrio cercanas a la avenida Duarte, de familias enteras, ya que sus humildes viviendas han sido desplazadas por la proliferación de aparcamientos de los grandes comercios. La pérdida de funcionalidad y de identidad son consecuencias derivadas para el otrora organizado barrio de Villa Francisca.

Como se apuntó en el anterior epígrafe, fruto de esta intensa actividad comercial, la proliferación y hacinamiento de comercios formales ha sido acompañada, además, por la ocupación de las aceras por parte de los puestos de venta informal.

A la abigarrada red de comercios, se suma, en la avenida Duarte y las calles adyacentes citadas, el uso intensivo de las mismas por parte de las rutas del transporte público, tanto como nudo de comunicaciones de la ciudad, como sede de algunas rutas de transporte interurbano. Esto provoca el congestionamiento de aceras y calzadas, tan característico ya del centro de Villa Francisca, y la contaminación acústica derivada de la confluencia de actividades tan diversas en un espacio reducido.

Esta congestión urbana es palpable hasta la misma entrada de la Escuela República del Uruguay, donde aparkan a diario en su área frontal autobuses de transporte público y en cuyas cercanías se desarrollan diversas actividades de venta ambulante. La congestión del espacio forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes de la escuela y de sus familias, y condiciona sus desplazamientos en el barrio, en las áreas comerciales citadas.

Frente a esta realidad, cabe preguntarse si Villa Francisca cuenta con algún tipo de espacio articulador, bien un área verde al aire libre, o alguna institución que provea servicios públicos no comerciales.

La oportunidad de contar en su diseño fundacional con un parque (plaza) central, el actual Parque Enriquillo, no fue aprovechada, sin embargo, para instalar en ella algunas instituciones que aglutinaran la identidad del barrio, o brindaran los servicios públicos propios de una comunidad organizada. Villa Francisca, como hace notar Valdez (2007: 3), *“contaba con 10,000 metros cuadrados de área verde, el Parque Enriquillo, una iglesia católica que nunca llegó a edificarse alrededor del parque, al igual que un mercado y un sanatorio, que se debieron haber constituido en un centro estructurador”*.

Esta situación se explica, según Santana (2004: 20), por el origen privado del proyecto de Villa Francisca, que *“no respondía a un plan de desarrollo de la ciudad”*.

La importancia del Parque Enriquillo en la conformación de la identidad popular de Villa Francisca, es destacada por Zaiter y Fernández (2010), quienes reconocen que, frente a lo exclusivo de la vieja Ciudad Intramuros (actual Zona Colonial), a principios del siglo XX,

“los sectores populares de los barrios de la ciudad de Santo Domingo: San Miguel, Los Mina, Villa Duarte, Villa Francisca, Villa Consuelo, entre otros, tuvieron que desarrollar sus actividades carnavalescas en los alrededores del Parque Enriquillo, ubicado en un sector populoso de la ciudad capital, de donde salió el Carnaval Popular, esencia de lo que es el carnaval dominicano hoy día” (Zaiter y Fernández, 2010: 6).

Hoy día las aceras del Parque Enriquillo sólo albergan el destacamento de la Policía Nacional como institución visible del Estado, después de haber visto desaparecer de su perímetro el antiguo espacio cultural “Centro Obrero” y de sus inmediaciones la cancha del equipo de baloncesto de Villa Francisca, sustituidos por aparcamientos de grandes comercios. La otra institución pública cercana al Parque es la escuela República del Uruguay. Al Norte y al Oeste del Parque, grandes superficies comerciales ocupan los flancos del Parque Enriquillo, y una vieja estación de autobuses al Sur⁵⁷.

La intensa remodelación de la avenida Duarte, culminada en agosto de 2008, permitió al Parque Enriquillo recobrar su antiguo esplendor, al restaurar el área verde, alumbrado, bancos y glorieta, y crear dos nuevos “centros” simbólicos. Uno, infantil, que son las dos áreas de juegos infantiles del parque, de la serie denominada “canquiña”, como parte de la política municipal que está diseminando por primera vez estas instalaciones por el Distrito Nacional. El nombre de “canquiña” alude al parecido de los soportes de los juegos, elaborados en madera, y pintados con vistosos colores a rayas, con una chuchería o “pirulí” infantil. Respecto a las obligaciones municipales en este ámbito, el artículo 11 de la Ley 136’03, o Código de Niños, Niñas y Adolescentes, contiene el siguiente párrafo: *“...además de las obligaciones de otras entidades del Estado, todos los ayuntamientos son responsables de garantizar la existencia de espacios públicos, deportivos y recreativos adecuados para que los niños, niñas y adolescentes puedan disfrutar de este derecho”*.

El otro nuevo “centro” simbólico, de carácter cultural, lo constituye el “paseo del libro”, que agrupa en el flanco norte del parque, en un tramo peatonalizado de la calle Caracas, el negocio de venta ambulante de libros usados, ubicados ahora en puestos estandarizados.

La importancia de la “centralidad” de las instituciones, para nuclear los espacios vivos de la comunidad, se pone de manifiesto en el fracaso de la Plaza de los Buhoneros, solución equidistante a la planteada con el Paseo del libro. Se trata de una gran nave o edificio de cemento, concebido para uso comercial en 1994, al estilo de las modernas plazas comerciales, en la intersección de las calles José Martí y París. Pero a diferencia de las plazas comerciales privadas, la Plaza de los Buhoneros careció desde sus inicios de los servicios y atractivos que atraen clientes a los comercios, por lo cual no fue utilizada para albergar negocios, quedando sub-utilizado.

⁵⁷ Villa Francisca es uno de los barrios de Santo Domingo con menor presencia de instituciones públicas Cfr. el Portal de Geoestadística Barrial: <http://www.one.gob.do/geoestadistica/index.php>

La edificación de la Plaza de los Buhoneros puso de manifiesto, una vez más, la intención de los poderes públicos de erradicar de las calles de Villa Francisca el comercio informal que ocupa las principales avenidas del barrio (y cualquier rincón del país), como expresión de la precariedad de la vida dominicana.

En cambio, la restauración urbana concluida por el Ayuntamiento del Distrito Nacional en 2008 implicó una organización del sector comercial informal, bajo las líneas ya descritas, habilitando un diseño de kioscos de venta estéticos, funcionales y seguros. La rehabilitación de la avenida Duarte y el Parque Enriquillo ha propiciado el reconocimiento de la realidad de la venta ambulante, brindando alternativas que integran la contribución de este sector de la economía informal.

Otro nuevo centro, próximo al Parque Enriquillo, de carácter comercial-cultural, es que representa el Barrio Chino establecido en el segmento sur de la Avenida Duarte, entre las avenidas México y Mella. Flanqueada por las características puertas de los *Chinatown* de otras partes del mundo, y adornado con numerosas esculturas y elementos culturales chinos, esta área de Villa Francisca representa un tributo a esta comunidad extranjera, cuyos restaurantes y comercios típicos abundan en el perímetro comprendido entre las citadas avenidas México y Mella, y entre las calles José Martí y Jacinto de la Concha.

Como parte de la citada rehabilitación de la Avenida Duarte, la restauración del Barrio Chino en su flanco sur ha implicado la organización de dos nuevas áreas verdes: la plaza de Confucio en la calle Jacinto De la Concha, y el pequeño boulevard de las deidades del Zodiaco Chino. El Barrio Chino restaurado representa un modelo de desarrollo comercial diferente del que predomina al norte de la avenida México. Fruto de este esfuerzo articulado entre la asociación de comerciantes chinos y el ayuntamiento, por primera vez en décadas, ha sido posible volver a disfrutar de actividades culturales al aire libre en el corazón de Villa Francisca.

A partir del eje Norte-Sur que estructura la Avenida Duarte pueden identificarse las restantes áreas o sub-sectores del barrio, tanto al norte como al sur de la avenida México (que divide en dos mitades la original superficie del barrio).

Hacia el Oeste se sitúa el segmento urbano que colinda con el viejo Barrio de San Carlos, limitado por las calles Jacinto de la Concha, Juan Bautista Vicini, y la avenida 27 de febrero. Al Este, otro segmento urbano se halla delimitado entre las calles José Martí y Vicente Noble. Por último, al Este de la calle Vicente Noble, en dirección al río Ozama, se sitúa el sub-barrio conocido como Borojol, también denominado por sus moradores “Ensanche Margara”.

Al Sur de la avenida México, hacia la avenida Mella, un poco más allá del Barrio Chino, aún se extiende Villa Francisca, colindando con el barrio de San Carlos, hacia el Oeste, en la calle Altagracia, y al Este, con el área del puente Mella, popularmente conocido como “puente de las bicicletas”.

Todas estas áreas tienen un uso residencial predominante, sobre una estructura de vivienda precaria, cuyas características se detallan en el próximo epígrafe, sobre la base de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2002. En líneas generales, es visible un deterioro del tejido urbano más acusado en las proximidades de las avenidas 27 de febrero, París, o Mella, debido a las características de congestión urbana, igualmente descritas en el entorno de la avenida Duarte.

Las intervenciones públicas en estas avenidas que flanquean Villa Francisca representan un modelo de desarrollo humano fragmentario, que atiende un aspecto del mismo, sin abordar soluciones integrales. De esta forma interpretamos las obras públicas de los edificios “multifamiliares” (apartamentos) de la avenida París, o el paso elevado de esta misma avenida, cuyos alrededores presentan graves déficits de higiene.

Los sujetos visibles de estos espacios urbanos son quienes le otorgan su funcionalidad: Las familias del barrio, así como la multitud de vendedores ambulantes de Villa Francisca, que se confunden con la multitud de transeúntes y pasajeros que a diario cruzan sus calles.

Aprovechando este congestionado espacio urbano como improvisadas áreas de juego, los niños de Villa Francisca, protagonistas de la presente investigación, intentan disfrutar al aire libre lo que la estrechez de sus viviendas no les permite.

En el lapso temporal comprendido entre 1993 y 1997 nacieron la mayor parte de los estudiantes de la escuela República del Uruguay protagonistas de esta investigación-acción. Junto con sus familias – en una década plagada de esperanzadores cambios políticos y socio-económicos para la población dominicana – fueron sujetos de los datos recogidos en los censos nacionales de 1993 y de 2002. De este último seríamos testigos directos de su recogida de datos en Villa Francisca, mientras iniciábamos la segunda etapa de nuestro acompañamiento a la escuela.

6.5. ESTRUCTURA SOCIAL Y TEJIDO URBANO DE VILLA FRANCISCA

Según lo expresado, los datos sobre Villa Francisca de este epígrafe asumen los resultados del VIII Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2002 (www.one.gob.do, portal de la Oficina Nacional de Estadística), los cuales describen el contexto en el que se situó específicamente nuestro trabajo de campo, entre el año 2001 y 2006. Muchos de estos datos los referiremos en pasado, entendiendo que el despoblamiento del barrio, junto a otros factores, puede haber seguido afectando cuantitativamente el comportamiento de algunas variables, aunque no tan significativamente su impacto cualitativo.

A partir del citado VIII Censo Nacional, para una población en Villa Francisca de 23,102 personas, un 30% se considera “pobre” (c.p. Ceara-Hatton, Cañete y Velasco, 2008: 501). Este dato asigna al barrio el séptimo lugar en este aspecto, entre los 14 que integran la 3.^a Circunscripción del Ayuntamiento del Distrito Nacional, aunque la densidad poblacional

del barrio lo sitúe en el décimo lugar. Esta circunscripción, la más hacinada de todo el Distrito Nacional, se encuentra conformada por el conjunto de barrios que llegan a ocupar las márgenes del río Ozama, salvo en Villa Francisca, según explicamos.

Junto a Villa Francisca, los menores porcentajes de densidad poblacional de la circunscripción los registran Villas Agrícolas, Villa Juana, Villa Consuelo y Ensanche Luperón, los otros barrios del eje de la Avenida Duarte, donde la actividad comercial a pequeña, mediana y gran escala ha desplazado a gran parte de la población originaria

Este descenso poblacional podemos confirmarlo mejor, en el caso de Villa Francisca, al confrontar los datos del VII Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado en 1993, y que arrojó una población en dicho barrio de 30,737 personas (Morillo, 2003: 58), con los del IX Censo Nacional de Población y Vivienda, que muestra para el mismo territorio un total de 20,010 habitantes en el año 2010 (cfr. ficha demográfica del barrio en el portal del Ayuntamiento del Distrito Nacional: *Descripción Socio-Demográfica Barrial Censo 2010*. http://www.adn.gob.do/index.php?option=com_mapasdemograficos&view=mapademografico&Itemid=773).

El número de hogares que registra el Censo del año 2002 para Villa Francisca es de 6,826. De ellos, sólo 1,931 hogares disfrutaban en dicho año de agua corriente en el interior de sus hogares. Casi la misma cantidad, 1,893 hogares, se reportaban con acceso al agua corriente fuera de la vivienda (en un patio o en su fachada), mientras que la mayor cantidad, 2,603 hogares requerían dicho insumo en una fuente pública. Estos datos ayudan a entender el movimiento diario de personas en busca de agua hacia los puntos del barrio donde habitualmente suele llegar. Además de los llamados “aguadores” que empujan carrillos con tanques (toneles) de venta de agua, la mayor parte de este movimiento humano lo protagonizan niños y niñas, como los estudiantes de la escuela.

La extrema pobreza, en un barrio tan céntrico, la representaban en el año 2002 los 389 hogares cuyo único servicio sanitario era una letrina, o simplemente carecían del mismo (186 hogares), aproximándose ambas categorías al 10% de los hogares del barrio. Adicionalmente, sería necesario discriminar, entre los 6,251 hogares que manifiestan disponer de inodoro, en cuáles son de uso colectivo, como en los patios de vecinos y cuarterías.

Aunque 399 hogares reportaban “no cocinar” – algo atribuible a diferentes causas –, sólo 92 consignaban el uso del carbón para preparar los alimentos. Aunque aún existe el reparto de carbón vegetal en los barrios, la estufa (hornilla de gas) es un bien de consumo extendido en la capital dominicana.

De las 6,777 viviendas registradas a estos fines en el barrio, el Censo de 2002 discriminó 4,134 “casas independientes”, 1,220 apartamentos, y 1,188 “piezas en cuartería o parte atrás”. El Informe General del VIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2002 (vol. II), define la “*pieza en cuartería o parte atrás*” como la “*unidad habitacional de un conjunto de viviendas, ubicadas generalmente en patios de sectores marginados*” (ONE, 2004: 18).

La práctica equivalencia entre el número de apartamentos y de habitaciones de las partes de atrás, refleja la fractura social de la sociedad dominicana. En el caso de Villa Francisca, los apartamentos reflejan los llamados “multifamiliares”, contruidos como “escaparate” de las avenidas París y Méjico, abiertas en el tejido urbano previo entre la década de 1970 y 1990.

Como reflejo de la actividad comercial popular, 132 viviendas se reportan compartidas con negocio. En estos casos, la vivienda, más o menos hacinada es la “parte de atrás” de un salón de belleza (peluquería), boutique, cafetería, u otro pequeño negocio familiar.

¿Cómo son estructuralmente las viviendas de Villa Francisca? Siempre según la misma fuente, de 6,776 viviendas registradas, 4,623 se han construido en concreto (de cemento), mientras que 2,105, casi una tercera parte de las viviendas del barrio, son aún de madera. Sin embargo, como es de esperarse en un contexto popular dominicano, del mismo total de viviendas, 3,742 tenían techo de zinc (uralita metálica), frente a las 2,957 que contaban con techo de cemento.

Los esfuerzos de auto-construcción habituales en la población pobre dominicana suelen alcanzar para sustituir primero las paredes de los “ranchos” (casas de madera) por paredes de bloques de cemento, aunque el techo de zinc a dos aguas permanezca, a veces durante décadas, debido a la cuantiosa inversión que requiere un “plato” (techo plano) de cemento.

Por último, en este acápite el Censo de 2002 también registra los tipos de piso (suelo) de las viviendas. Aunque sólo se reportan 36 pisos de tierra, los pisos son bastantes sumamente modestos. De 6,776 viviendas, sólo 621 tienen piso de granito o mármol, y 2,111 tienen piso de mosaico (losetas cerámicas). Casi las dos terceras partes de las viviendas de Villa Francisca, 3,971, registraron piso de cemento, el cual es el material más humilde para solería de hogares, creativamente animado por mezclas químicas que dan lugar a suelos de cemento coloreados.

Respecto al régimen de propiedad, de los 6,826 hogares que registra el Censo del año 2002 para Villa Francisca, la mayor parte se encuentran alquiladas por sus moradores: 4,268, como reflejo de la dificultad generalizada para tener techo propio en la ciudad de Santo Domingo. El alquiler de una vivienda puede referirse tanto a una de concreto (cemento), como a un humilde ranchito de madera, en una gradación de calidad que hace oscilar el precio del alquiler según las comodidades. En calidad de vivienda propia, pagándola, se hallan 739 hogares, mientras que 1,444 familias disfrutan de un hogar totalmente propio. Finalmente, una curiosa categoría, reflejo de las redes sociales dominicanas, establece que 351 viviendas son “cedidas o prestadas”.

CAPITULO 7: CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DEL SISTEMA DE PROTECCION A LA NIÑEZ DOMINICANA

7.1. CONTEXTO LEGAL: DERECHOS DE LA NIÑEZ EN REPÚBLICA DOMINICANA

7.1.1. CÓDIGO DE PROTECCIÓN DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y COMPROMISOS DEL ESTADO

El Estado dominicano ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño el 11 de junio de 1991, lo que propició que se empezara a ajustar el ordenamiento legal interno mediante la promulgación, primero, de la Ley 14'94, derogada y mejorada por la vigente Ley 136'03, de 7 de agosto del año 2003, que crea el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Desde su primer principio, la Ley 136'03 expresa, como su propia razón de ser, el nuevo marco de corresponsabilidades tejidas a favor de la Niñez y Adolescencia:

El presente Código tiene por objeto garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el territorio nacional el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos fundamentales. Para tales fines, este Código define y establece la protección integral de estos derechos regulando el papel y la relación del Estado, la sociedad, las familias y los individuos con los sujetos desde su nacimiento hasta cumplir los 18 años de edad (Principio I, el subrayado es nuestro).

Mediante esta Ley, una de las más avanzadas de Latinoamérica, el país ha iniciado, por tanto, la renovación y re-estructuración de las instancias jurídico-políticas llamadas a constituir un efectivo Sistema Nacional de Protección. Este se define en el artículo 51 como

el conjunto de instituciones, organismos y entidades, tanto gubernamentales como no gubernamentales, que formulan, coordinan, integran, supervisan, ejecutan y evalúan las políticas públicas, programas y acciones a nivel nacional, regional y municipal para la protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

El artículo 52 enfatiza, por su parte, que, para lograr el fin de garantizar derechos y promover el desarrollo integral, es necesario “la coordinación de políticas y acciones intersectoriales e interinstitucionales” de las instancias de este Sistema Nacional. Junto a los órganos judiciales competentes (incluyendo sendos tribunales, la Defensoría Técnica y el Ministerio Público de Niños, Niñas y Adolescentes), que conforman el subsistema

judicial, a la instancias parte del subsistema administrativo se las clasifica (art. 53) como organismos de

- definición, planificación, control y evaluación de políticas,
- ejecución de políticas, protección, defensa y exigibilidad de derechos (como las Juntas locales de Protección y Restitución de Derechos).

Técnicamente, tal y como está siendo pauta en la moderna administración pública, se pretende así diferenciar la primera de estas funciones, de rectoría, de la segunda función, de atención directa al ciudadano.

En el Sistema Nacional de Protección de Niños, Niñas y Adolescentes, al igual que en la mayor parte de las instancias de alcance nacional que lo conforman, suelen convivir ambas funciones, como es el caso de la Secretaría de Estado de Educación (SEE), rectora de las políticas públicas del país, y responsable de la atención directa en los centros públicos. Igual sucede con una ONG internacional con sede en el país. En el nivel local, sin embargo, suele ser exclusiva la función de atención directa.

Las políticas públicas destinadas a la protección de la Niñez y Adolescencia son definidas en la Ley 136'03 como *“el conjunto de normas, acciones, disposiciones, procedimientos, resoluciones, acuerdos, orientaciones y directrices de carácter público dictadas por los órganos competentes, a fin de guiar la gestión que asegure y garantice los derechos consagrados en este Código e instrumentos internacionales”* (art. 54).

El párrafo del artículo 54, matiza, además, que *“las políticas públicas adoptadas conforme a este Código tienen carácter vinculante con el Sistema Nacional de Protección de los Derechos”*.

El artículo 55, por su parte, define los programas dirigidos a la Niñez y Adolescencia como *“el conjunto de acciones planificadas, coordinadas y ejecutadas por instituciones, organismos o entidades gubernamentales y no gubernamentales con fines pedagógicos, de protección, atención, capacitación, inserción social, fortalecimiento de relaciones socio-familiares y otras acciones, dirigidos a la protección integral, promoción y defensa”* del marco de derechos que la propia Ley establece.

Los programas de atención que define el párrafo del artículo 55, son los siguientes (el subrayado es nuestro):

- a) Programas de intervención social que garanticen las condiciones de vida adecuadas a los niños, niñas y adolescentes y propicien su participación y la de su familia;*
- b) Programas que aseguren la atención oportuna cuando enfrenten situaciones que violen y/o vulneren sus derechos;*
- c) Programas de rehabilitación que permitan la recuperación física y mental;*

- d) *Programas de rehabilitación y reinserción socio familiar a los adolescentes en conflicto con la ley penal;*
- e) *Programas de vinculación escolar de los niños, niñas y adolescentes para garantizar su derecho a la educación;*
- f) *Otros programas acordes con las políticas públicas y las necesidades identificadas para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.*

En este rico marco para la acción socio-educativa, los literales a, b y e, expresan, pues, los énfasis programáticos del programa de acompañamiento escolar que describen los restantes epígrafes de la presente investigación.

De este modo, bajo la coordinación técnica del Consejo Nacional para la Niñez y Adolescencia (CONANI, art. 419 y ss.), los organismos del Estado y de la Sociedad Civil con competencias en el bienestar de la niñez y adolescencia, deben, articular sus políticas públicas y programas, a fin de garantizar una protección integral. Para facilitar esta integración inter-institucional de metas y acciones, las principales instituciones gubernamentales y no gubernamentales responsables de las citadas competencias, se encuentran representadas en el Directorio Nacional del CONANI.

Las cuatro carteras de gobierno rectoras de políticas públicas consideradas fundamentales en este Directorio a favor de la Niñez y Adolescencia, y representadas en el mismo (art. 421), son las de Educación, Salud Pública, Mujer y Trabajo, tres de las cuales, a su vez, son foco de importantes capítulos en el Título II de la Ley, sobre “Garantías y Derechos fundamentales”.

El marco jurídico internacional que desarrolla la Convención de los Derechos del Niño, y que influyó en la génesis de este Sistema de Protección integral, es el que este debe hacer operativo como políticas, planes, programas y proyectos a favor de la niñez y adolescencia, suscrito por la República Dominicana, como Estado parte de importantes encuentros internacionales relacionados con el progreso y el desarrollo de las naciones:

- La Declaración, Objetivos y Metas de la Cumbre del Milenio, suscrita por 189 Jefes de Estado y de Gobierno (Asamblea General de NN.UU., septiembre de 2000). En el campo educativo y ambiental, se pretende, al 2015, que los niños y niñas de todo el mundo culminen un ciclo completo de enseñanza primaria (Meta 3); con equidad de género (Meta 4), e incorporando los principios del desarrollo sostenible en las políticas y los programas nacionales, revertiendo la pérdida de recursos ambientales.
- La Agenda Iberoamericana para la Niñez y la Adolescencia y su Plan de Acción⁵⁸, refrendado por los Jefes de Estado y de Gobierno durante la XI Cumbre

⁵⁸ XI Cumbre Iberoamericana: “*Nuevos Desafíos para mejorar la calidad de vida de los Niños, Niñas y Adolescentes Iberoamericanos*”. La agenda regional fue propuesta por la X Cumbre Iberoamericana de Panamá (cfr. *Declaración de Panamá: Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio*, 18 de noviembre de 2000).

Iberoamericana, a propuesta de los Ministros y Altos Responsables de Infancia, con 18 metas y 89 acciones estratégicas (Lima, Perú, octubre de 2001), que guían a los países de la región sobre las acciones básicas necesarias para apoyar a la niñez y adolescencia en el ejercicio de sus derechos fundamentales y el logro de las metas del milenio.

- El *Plan de Acción Iberoamericano por la Infancia* (2000-2010) integró propuestas de acción relativas al registro civil de niños y niñas; derecho a su participación; prevención y sanción de abuso o violencia; sistemas de justicia penal juvenil garantes de derechos; políticas y programas para el desarrollo integral temprano; incremento de servicios sociales básicos; acceso universal a educación pre-escolar, primaria y secundaria; mejora nutricional; reducción de mortalidad materno-infantil; prevención de embarazo precoz, reducción del riesgo de contagio de VIH-ITS; lucha contra el tráfico de niños, niñas y adolescentes; eliminación de las peores formas de trabajo infantil, inclusión social de los adolescentes, entre otros aspectos.
- El documento final de la Sesión Especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre la Infancia (mayo de 2002), *Un Mundo Apropiado para los Niños*, que recibió como aporte regional los lineamientos de la citada Agenda Iberoamericana y pasó balance a la década inaugurada por la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990.

El capítulo de los marcos internacionales de derechos asumidos por la República Dominicana toma en cuenta también la ratificación de otros importantes acuerdos, como el Convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima de admisión al empleo, el Convenio 182 sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil.

En otro ámbito, República Dominicana ha suscrito también el Protocolo de la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños. A tal efecto, el 7 de agosto de 2003 fue promulgada la Ley sobre el tráfico ilegal y trata de personas. Posteriormente, el país se ha adherido al Convenio de La Haya n.º 28 sobre los aspectos civiles de la sustracción internacional de niños (11 de agosto de 2004), y ha ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (diciembre 2006).

El 12 de mayo de 2005 el país se adhirió al Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, y el 22 de noviembre de 2006 al Convenio de La Haya sobre la Protección de los Niños y la Cooperación en materia de Adopción Internacional.

En el marco de los compromisos de República Dominicana como Estado parte de la Convención sobre los Derechos del Niño, el país ha sido responsable de rendir cuentas de su nivel de cumplimiento, de acuerdo al artículo 44 de la misma, en el año 2001, 2007 y 2011, ante el Comité de los Derechos del Niño de Ginebra.

Estos informes de gobierno ha estado acompañados de los denominados “informes alternativos”, que esta Convención permite sean presentados, como expresión de la participación de la sociedad Civil, y que en el caso dominicano han sido presentados por la Coalición de ONG de la Niñez en mayo de 2000 y mayo de 2007, respectivamente.

En su respuesta al Estado dominicano, en su segunda comparecencia, el Comité de Derechos del Niño (11 de febrero de 2008) pasa balance a las recomendaciones emitidas en 2001 y lamenta

que algunas de sus inquietudes y recomendaciones hayan sido abordadas de forma insuficiente o tan sólo parcialmente, en particular las relacionadas con la recopilación de datos, el refuerzo de la coordinación institucional, la asignación de recursos, la no discriminación, el registro de nacimientos, el maltrato y la violencia contra la infancia, la protección contra el abuso y el trato negligente a niños, y los niños en entornos callejeros (Comité de Derechos del Niño, 2008: 2).

Junto a la revisión legislativa, otro impacto de esta concertación mundial, ha estado marcado por la formulación de planes nacionales, articuladores de políticas públicas en el terreno operativo. Tras la Cumbre Mundial de la Infancia de 1990, el Estado dominicano formuló el Plan de Acción Nacional a favor de la Infancia (PAN), con 27 metas que establecen por primera vez las acciones que en Educación, Salud, Nutrición, suministro de agua potable y saneamiento pudieran hacer posible el logro de las metas. Posteriormente, el Plan Nacional de Niñez 2003-2013, asumiendo los principios de la Ley 136'03, intentaría dar continuidad a esta visión integrada hacia el desarrollo de la niñez y adolescencia.

Otros planes sectoriales durante la década de los '90 beneficiarían a la niñez dominicana: el Plan de Prevención de la violencia intrafamiliar, el Plan de Reducción de la Mortalidad Infantil y Materna, así como el Plan Decenal de Educación 1992-2002, formulado este último bajo el espíritu de la Conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jontiem (1990).

En la última década, diferentes carteras de gobierno han formulado planes nacionales, que también impactan, directa o indirectamente, el bienestar de la niñez y adolescencia, al impulsar la universalización de derechos (Plan Decenal de Salud 2006-2015; Plan Decenal de Educación 2008-2018; Plan Quinquenal del Libro y la Lectura 2007-2012), así como la inclusión social (Plan de Acción para erradicar el abuso y la explotación sexual comercial de Niños, Niñas y Adolescentes 2002-2012; Plan Estratégico Nacional para la erradicación de las peores formas de trabajo infantil en Rep. Dom. 2006-2016; Plan Estratégico Nacional Multi-sectorial en VIH-SIDA y otras ITS 2007-2015).

Como plantea el citado examen de Naciones Unidas (Comité de Derechos del Niño, 2008: 3), la superposición de tal número de planes nacionales para la niñez acentúa la dispersión operativa. Por otra parte, el gran reto para su legitimidad es lograr que las ejecutorias de cada cartera de la gestión pública asuman efectivamente regirse por los marcos de política pública que ellas mismas se han dado, haciendo coherentes sus respectivos planes

operativos anuales. Esto, que resulta complicado al interior de una sola institución, es mucho más complejo cuando se trata de propiciar una auténtica articulación inter-sectorial, lo que provoca que muchas políticas públicas a favor de la niñez y adolescencia queden inaplicadas, por falta de voluntad política para esta visión integral.

No obstante, una apreciable riqueza del proceso de formulación de los planes nacionales, lo constituye la sensibilización social en torno a los derechos, al propiciar diagnósticos en los cuales suelen participar numerosas instancias gubernamentales y no gubernamentales.

Como muestra, previo a la formulación del Plan Nacional de Niñez 2003-2013, el Gobierno, la Coalición de ONG de la Infancia y UNICEF convocaron la Consulta Nacional sobre Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (marzo-julio de 2002), generando un diálogo reflexivo con la población sobre la perspectiva de los derechos, a fin de levantar información actualizada respecto a situaciones que afectan a la niñez y la adolescencia, y sus posibles alternativas de solución.

Una conjugación de institucionalidad en el aparato del Estado, capacidad para la exigibilidad de derechos desde la sociedad civil y priorización del financiamiento comprometido, es sin duda parte de la sinergia imprescindible para que los planes a favor de la niñez y adolescencia lleguen a direccionar las transformaciones necesarias.

La ley 136'03, como ya se ha expresado, intenta establecer un parámetro legal que favorece la articulación inter-institucional a favor de la satisfacción de las necesidades de la Niñez y Adolescencia, identificando en primer lugar a ambas como sujeto de Derecho.

Como en otros países, en República Dominicana las leyes, planes y programas para la niñez y adolescencia anteriores a 1989 (fecha de promulgación de la Convención) han estado típicamente orientados a la atención de los “*menores*”.

Esta visión de política social para la infancia, que ve a esta como un “problema” (“víctimas”, “victimarios”, niños pobres, maltratados, abandonados, o excluidos bajo otras formas), ha dado paso a una visión de la situaciones en las que se ve envuelto todo niño, niña o adolescente por el hecho de serlo, y frente a las cuales el Estado ha de responder con políticas universales. Así, por vez primera, las grandes urgencias sobre el desarrollo de la sociedad dominicana fueron vistas a partir del enfoque de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

La Ley 136'03 brinda la posibilidad de hacer de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, una herramienta habitual en el ejercicio de la gestión pública, desde una formulación de políticas sociales tendente a establecer procedimientos que garanticen la universalidad de la atención y la participación comunitaria. El resultado de esta enfoque pretende impulsar que se provean servicios a la niñez y adolescencia con estándares de calidad, gestión descentralizada, así como con representación y participación de todos los sectores en las decisiones.

El diseño de áreas municipales de recreación infantil, de forma planificada y sistemática (art. 11), la consideración de la niñez y adolescencia como usuarios específicos de los servicios de salud (art. 28), o la supresión de la discriminación a las adolescentes embarazadas para ejercer su Derecho a la Educación (art. 48, evitando que las expulsen de un centro educativo), son ejemplos de la visión política de la Ley 136'03.

En segundo lugar, esta Ley ha ampliado la legitimidad jurídica de las regulaciones del sector niñez, asegurando la integración de todos los principios de derechos humanos y las “garantías del debido proceso” para los asuntos penales que involucran a adolescentes, provocando una importante reforma del sistema judicial, cuya consideración escapa al objetivo central de este trabajo.

Fruto de todo lo expresado, la promulgación de la Ley 136'03 ha provocado, en suma, que las instituciones públicas y privadas, gubernamentales y no-gubernamentales, se sientan en la obligación de revisar sus políticas y programas dirigidos a la niñez y adolescencia, con su consecuente re-estructuración organizativa, a fin de adecuar los diseños de políticas públicas a los principios de la Ley 136'03:

- Principio I. Objeto del Código.
- Principio II. Definición de Niño, Niña y Adolescente.
- Principio III. Presunción de minoridad.
- Principio IV. Igualdad y no discriminación.
- Principio V. Interés superior del Niño, Niña y Adolescente.
- Principio VI. De prioridad absoluta.
- Principio VII. Obligaciones generales del Estado.
- Principio VIII. Obligaciones generales de la familia
- Principio IX. Participación de la sociedad.
- Principio X. Gratuidad de las actuaciones.

Uno de los principios menos conocidos, y más fielmente “heredados” de la Convención, es el del interés superior del Niño, cuya determinación para cualquier política pública, “en una situación concreta”, según expresa la propia Ley, requiere apreciar:

- a) *La opinión del niño, niña y adolescente;*
- b) *La necesidad de equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes y las exigencias del bien común;*
- c) *La condición específica de los niños, niñas y adolescentes como personas en desarrollo;*
- d) *La indivisibilidad de los Derechos Humanos y, por tanto, la necesidad de que exista equilibrio entre los distintos grupos de derechos de los niños, niñas y adolescentes y los principios en los que están basados, de acuerdo a lo establecido por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño;*

- e) *La necesidad de priorizar sus derechos frente a los derechos de las personas adultas* (Ley 136'03. Principio V).

Como puede apreciarse, una iniciativa legislativa de esta magnitud exige a la gestión pública la mayor capacidad profesional para responder holísticamente a los retos de desarrollo humano de la niñez y adolescencia. Este Principio II encierra, por otra parte, grandes resonancias educativas, al asumir la perspectiva evolutiva de los sujetos.

En coherencia con el diálogo social que ha de caracterizar un esfuerzo por la niñez y adolescencia en esta línea, los restantes principios de la Ley 136'03 plantean un marco recíproco y compartido de responsabilidades desde el Estado, las familias y la sociedad en su conjunto.

Al Estado se le hace observar (Principio IV) que, para garantizar el pleno disfrute de los derechos de la niñez, habrá de *“tomar todas las medidas necesarias”* (el subrayado es nuestro), y que *“no podrá alegar limitaciones presupuestarias para incumplir las obligaciones establecidas”* (!). A la familia se la considera *“responsable, en primer término, de asegurar a los niños, niñas y adolescentes el ejercicio y disfrute pleno y efectivo de sus derechos fundamentales”* (Ley 136, Principio VIII).

La declaración de principios de la Ley 136'03 concluye finalmente con una invocación del papel activo que corresponde a la sociedad y sus organizaciones, las cuales

...deben y tienen derecho a participar activamente en el logro de la vigencia plena y efectiva de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes. El Estado debe crear formas para la participación directa y activa de las instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, en la definición, ejecución y control de las políticas de protección dirigidas a los niños, niñas y adolescentes (Principio IX).

Como concreción de estos principios, el Título II de la Ley, como ya hemos señalado, establece las “Garantías y derechos fundamentales” de los niños, niñas y adolescentes. Como culminación de esta apretada panorámica del marco de protección de país, nos detendremos en esos derechos fundamentales, por los cuales se despliega todo un Sistema Nacional. Se trata de los primeros 50 artículos de los 487 que conforman este código, que reproducen derechos refrendados en la Convención, con énfasis propios de las situaciones de la Niñez y de la Adolescencia dominicanas.

El artículo 1 nos recuerda que todos los niños, niñas y adolescentes son sujetos plenos de Derecho, bajo dos circunstancias:

- gozar de todos los derechos fundamentales consagrados a favor de las personas.

- y especialmente de los que les corresponden en su condición de persona en desarrollo.

Como recuerda el párrafo de este primer artículo, estos derechos, los consagrados en este Código, y en el marco internacional descrito) “*son de orden público, intransigibles, irrenunciables, interdependientes e indivisibles entre sí*”. A pesar de la aparente sencillez de este corolario, las implicaciones prácticas son de enorme magnitud, a la hora de determinar con recto criterio el interés superior del Niño, o su prioridad en toda actuación pública.

Como ejemplo, conocido en República Dominicana, el legítimo Derecho al nombre y nacionalidad no puede conculcar el también legítimo Derecho a la Educación, si el sujeto carece de un acta de nacimiento que ha sido responsabilidad de sus progenitores obtener. Por ello, desde el año 2001 la SEE dispuso la matrícula de los estudiantes indocumentados, facilitando el proceso de obtención de la identidad legal junto a las instancias del Estado responsables, y las familias.

Como parte de un debate muy extendido sobre las responsabilidades de la niñez, el artículo 2 de la Ley 136'03 plantea los valores y principios que el Estado, medios de comunicación, familias y comunidad, promoverán, a fin de que los niños, niñas y adolescentes puedan cumplir los siguientes deberes:

- a) *Honrar a la Patria a través del respeto a sus símbolos, héroes y heroínas;*
- b) *Valorar y respetar la familia como núcleo social, honrando y obedeciendo a sus padres o responsables, quienes, a su vez, deben aceptar y respetar sus derechos y no contravenir el ordenamiento jurídico;*
- c) *Actuar con apego a los principios de la convivencia democrática, solidaridad social y humana;*
- d) *Respetar la libertad y diversidad de conciencia, pensamiento, religión y cultura;*
- e) *Cumplir con sus responsabilidades escolares, familiares y comunitarias;*
- f) *Contribuir a la preservación del medio ambiente, a través de la conservación de los espacios de la comunidad en que habita;*
- g) *Cumplir y respetar las leyes, al igual que cualquier otro deber establecido en las mismas.*

Dentro de esta “carta de ciudadanía” dominicana, nuestro acompañamiento escolar ha incidido en modelar, específicamente, los epígrafes e y f.

A partir del artículo 3 empieza propiamente el desglose de los aspectos que la sociedad dominicana está integrando como derechos a su imaginario de niñez y adolescencia, a diferente ritmo, según se traten de aspectos socialmente más consensuados o bien más innovadores. El rico mosaico que ha establecido la Ley se refleja en el cuadro que sigue.

CUADRO 42: DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA LEY 136'03

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO II DERECHOS FUNDAMENTALES</p> <p>Art. 3.- Derecho a la Vida Art. 4.- Derecho al nombre y a la nacionalidad Art. 5.- Derecho a ser inscrito en el Registro Civil Art. 6.- Inscripción con autorización judicial Art. 7.- Gratuidad de la inscripción en el Registro Civil Art. 9.- Relaciones con abuelos. Art. 10.- Derecho a la cultura, deporte, tiempo libre y recreación Art. 11.- Derecho al medio ambiente sano Art. 12.- Derecho a la integridad personal Art. 13.- Derecho a la restitución de derechos Art. 14.- Derecho a que sea denunciado el abuso en su contra Art. 15.- Derecho a la libertad Art. 16.- Derecho a opinar y ser escuchado Art. 17.- Derecho a participar Art. 18.- Derecho a la intimidad Art. 19.- Derecho a la diversión Art. 20.- Identificación de contenido Art. 21.- Regulación de publicidad y venta Art. 22.- Prohibición de venta Art. 23.- Prohibición de entrada Art. 24.- Prohibición de hospedaje y visita. Art. 25.- Prohibición de la comercialización, prostitución y pornografía Art. 26.- Derecho a la protección de la imagen Art. 27.- Derecho a la información</p>	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO III DERECHO A LA SALUD</p> <p>Art. 28.- Derecho a la Salud y a los servicios de Salud Art. 29.- Derecho a la información en materia de Salud Art. 30.- Protección de la maternidad Art. 31.- Derecho a la inmunización Art. 32.- Obligación de las autoridades educativas en materia de salud Art. 33.- Derecho a protección contra sustancias alcohólicas, estupefacientes y psicotrópicas</p>
	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO IV DERECHO A LA PROTECCIÓN LABORAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES</p> <p>Art. 34.- Derecho a la protección contra la explotación laboral Art. 35.- Directrices de política de protección laboral Art. 36.- Reglamentación de contratos laborales Art. 37.- Trabajo familiar e informal Art. 38.- Derecho a la capacitación Art. 39.- De los aprendices Art. 40.- Prohibición laboral Art. 41.- Trabajo doméstico Art. 42.- Inspección de labores de adolescentes Art. 43.- Requisitos del registro. Art. 44.- Sanciones</p>
	<p style="text-align: center;">CAPÍTULO V DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN</p> <p>Art. 45.- Derecho a la Educación Art. 46.- Garantías del Derecho a la Educación Art. 47.- Responsabilidades del director de un centro educativo Art. 48.- Disciplina escolar Art. 49.- Derecho a ser respetados por sus educadores Art. 50.- Instancia para presentar denuncias</p>

FUENTE: Adaptación gráfica de Ley 136'03

La riqueza de posibilidades a favor de la niñez y adolescencia es manifiesta. Como puede apreciarse, algunos artículos establecen nuevos parámetros de exigibilidad de derechos, en

el horizonte de la vida más digna que empiece desde las primeras edades. Tal es el caso del reclamo a un medio ambiente sano (art. 11) o a la diversión (art. 19). Otros artículos, sin embargo, son limitativos de conductas inadecuadas que pueden poner en riesgo a la niñez y adolescencia. Por ejemplo, los límites a la venta de alcohol (art. 33), a la comercialización de materiales para adultos (art. 21) o al hospedaje a personas menores de edad que no estén con sus familiares (art. 23), como prevención de la explotación sexual.

Una nota característica de la Ley, a favor de las personas menores de edad, es la responsabilidad social que hace recaer en toda persona adulta, especialmente profesional, que, en caso de conocer un caso de violación de derechos, sobre todo si implica un grave riesgo a la integridad personal, debe ineludiblemente denunciar la situación a las autoridades competentes (art. 14). La construcción de este entramado social de derechos, se encuentra aún con numerosos obstáculos.

Este rico marco de derechos constituyó el horizonte de dignidad sobre el que transitó la práctica de acompañamiento que describe esta investigación. Los textos de los artículos de la Ley 136'03 que establecen garantías fundamentales fueron reflexionados tanto por los estudiantes universitarios como por los de la escuela parte del acompañamiento, en cuyas paredes constituyeron referentes de las opciones prácticas del proyecto.

De forma específica, dados los componentes de acompañamiento que emergieron del diálogo diagnóstico con la realidad del centro, fueron altamente significativas las insinuaciones del artículo 10, sobre el Derecho a la Cultura, Deporte, Tiempo Libre y Recreación, y del artículo 11, sobre el Derecho al medio ambiente sano.

A juzgar por su contenido, el artículo 10 fundamenta la perspectiva del juego, la recreación, y la educación lúdica como derechos inalienables de las generaciones jóvenes, a través de actividades como las que pusimos en práctica, de animación a la lectura/biblioteca, recreación, y estética y bellas artes, y que la Ley especifica en estas dimensiones (el subrayado es nuestro):

- a) *Disfrutar de todas las manifestaciones culturales que aporten al desarrollo integral de su persona;*
- b) *Espacios adecuados para hacer uso apropiado del tiempo libre;*
- c) *Jugar y participar en actividades recreativas y deportivas;*
- d) *Educación en áreas artísticas;*
- e) *Actividades que fomenten el desarrollo del talento y la creatividad;*
- f) *Disfrutar de una cultura de paz.*

Como puede apreciarse, cultura y recreación pueden y deben ser una excelente provocación al despliegue de la creatividad. Para ello, tal y como llevó a cabo nuestro acompañamiento, se reivindica (y construye) un espacio que lo permita (“adecuado”, dice la Ley).

Íntimamente ligado a la visión de “espacio adecuado”, el artículo 11, sobre el “Derecho al medio ambiente sano”, se convirtió en otro de los pilares de legitimidad del

acompañamiento a la escuela República del Uruguay. La perspectiva medio ambiental, de forma holística, requiere un espacio donde hacerse visible, pero a su vez, el espacio “sano” obliga al cuidado del medio ambiente. De esta manera, la recuperación medio ambiental del patio de la citada escuela llegó a convertirse en un símbolo, sin fronteras definidas entre el componente estético y el medio ambiental.

En este sentido entendimos la invocación del artículo 11 a que todos los niños tienen derecho *“a un medio ambiente sano y a la preservación y disfrute del paisaje”*, reivindicación de gran fuerza pedagógica para educar la sensibilidad, más allá de las obvias implicaciones de salud e higiene. Reivindicación también retadora y necesaria, en el contexto de hacinamiento urbano en el que vive más de la mitad de la población del país.

El artículo 11 nos dio pie para fundamentar nuestra práctica, al plantearnos también *“...garantizar que el ambiente en que se desarrolle el niño, niña y adolescente esté libre de contaminación e impida que ponga en peligro su salud”*, circunstancia que realmente tuvimos que enfrentar en la propia escuela (v. diagnóstico), y para lo cual, contribuimos a educar en *“hábitos que favorezcan la protección del entorno”*, promoviendo a la vez *“la educación medioambiental de los niños, niñas y adolescentes y (...) mecanismos necesarios para proteger el ambiente en el que viven”*.

Entre las instancias del Estado que el artículo 11 compromete para impulsar esta práctica de educación medio ambiental, la Secretaría de Estado de Educación (actual MinerD), de la que forma parte la escuela, tiene políticas definidas, que, sin embargo, no suelen ir mucho más allá de contenidos para el trabajo teórico de aula. Sin embargo una acción medio ambiental en el espacio público de la escuela constituye una necesidad estratégica, como contrapeso a la debilidad del contexto de las familias de Villa Francisca, dificultadas, según analizamos en el contexto habitacional del barrio, para brindar en todo momento *“un hogar higiénico y en condiciones habitables”* (art. 11, lit. a).

Sobre la base del qué sugerido desde los artículos 10 y 11 (que podrían sintetizar el alcance de esta investigación-acción), los artículos 16 y 17 de la Ley 136'03 “aterrizan” por su parte, en este marco normativo nacional la novedad que la Convención aporta con la P de “participación”, y nos brindan un “cómo” de posibilidades extraordinarias:

Art. 16.- DERECHO A OPINAR Y SER ESCUCHADO. *Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a expresar libremente su opinión, ser escuchados y tomados en cuenta, de acuerdo a su etapa progresiva de desarrollo.*

Art. 17.- DERECHO A PARTICIPAR. *Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar libre, activa y plenamente en la vida familiar, comunitaria, social, escolar, científica, cultural, deportiva y recreativa, así como la incorporación progresiva a la ciudadanía activa. El Estado, la familia y la sociedad deben crear y fomentar oportunidades de participación de todos los niños, niñas y adolescentes y sus asociaciones.*

Como “melodía” de la lucha por los derechos de la niñez y adolescencia, y en coherencia epistemológica con la metodología de investigación-acción, la práctica de los artículos 16 y 17 nos enseñó que sólo si participan los sujetos, la práctica transformadora adquiere pleno sentido. El acompañamiento que promovimos, “escuchando”, desde un *practicum* universitario, a la Niñez y Adolescencia, formó parte así de las oportunidades que es imperativo crear a su favor.

La creación de oportunidades para la niñez y adolescencia es una apelación permanente en la Ley 136'03. Para ello, la Ley asume la rectoría de diferentes sectores de la gestión pública del Estado, actualizando, ampliando y extendiendo dichas prerrogativas a favor de la construcción de derechos. Como ya analizamos, ampliar las agendas de política pública requiere también una estratégica articulación inter-institucional de las agendas de los ministerios y de las organizaciones no gubernamentales. Un ejemplo de ello lo constituyó la *Mesa Consultiva de la Primera Infancia*, espacio plural integrado por 30 organismos, convocado por la Secretaría de Estado de Educación a partir del año 2005.

En la Ley 136-03 no sólo hay obligaciones para el sector educativo, sino también en los capítulos III y IV, donde las políticas de salud y de protección laboral requieren, para su efectividad, aportes concretos también desde los centros educativos. Afortunadamente, la Ley 136'03 siempre estará en su lugar (mientras alguna iniciativa legislativa no intente “limar” sus conquistas sociales), para exhortar y educar a las familias, al Estado y a la sociedad, acerca de sus responsabilidades hacia las generaciones más jóvenes.

Como cierre de esta panorámica legislativa, recordamos los énfasis que brinda el capítulo V, sobre el *Derecho a la Educación* (art. 45-50), para dicho ámbito del país. De acuerdo al mandato de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, al espíritu de *Educación para Todos* y a la Ley General de Educación, el artículo 45 proclama que

Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación integral de la más alta calidad, orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y de las capacidades que contribuyan a su desarrollo personal, familiar y de la sociedad. Asimismo, deberán ser preparados para ejercer plenamente sus derechos ciudadanos, respetar los derechos humanos y desarrollar los valores nacionales y culturales propios, en un marco de paz, solidaridad, tolerancia y respeto (el subrayado es nuestro).

Una vez más, la Ley, al servicio de los ciudadanos (menores de edad en este caso), y posibilitados de desarrollar más ciudadanía si la Educación cumple su función. Como medidas concretas para ello, la Ley nos recuerda la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica y el papel activo de la familia y del Estado para garantizar este derecho.

Entre las garantías que consolidan el derecho a la educación se refiere al acceso a la educación inicial (“escuela infantil”) a partir de los tres años (la Ley General de Educación la plantea obligatoria sólo a partir de los cinco años). En este sentido, además de trabajar

para la universalización de la matrícula pública de los niños de cinco años, la SEE se empezó a articular desde el año 2005 en la *Mesa Consultiva de la Primera Infancia* con otras instancias gubernamentales (CONANI, Salud,...) y no gubernamentales que atienden en guarderías infantiles a una parte de la población menor de 5 años.

Con la visión de dar coherencia, calidad y equidad, según la naturaleza de cada institución parte, a la atención temprana y educación pre-primaria, esta mesa constituyó un precedente de las políticas públicas consagradas una década después, hasta llegar a la declaración del año 2015 como “Año de la atención integral a la primera infancia”. Sustentado en un ambicioso plan de ampliación de la cobertura pública desde los 3 años, se acompaña de un programa de construcción de estancias infantiles por todo el país.

Otras medidas que la Ley recoge en este capítulo para garantizar el derecho a la educación se dirigen a retener a los estudiantes (evitando la deserción escolar), junto al desarrollo de la enseñanza secundaria y de programas de formación y orientación laboral y profesional.

Como mecanismo para garantizar la ejecución del derecho a la educación, la Ley 136’03 plantea un rol poco asumido aún, para los directores y directoras de centros educativos (art. 47), relativo al seguimiento y solución de las situaciones de inasistencia escolar, a partir del conocimiento y diálogo con las familias de los estudiantes. Este artículo resulta enfático al advertir que el descuido en el ejercicio de esta responsabilidad puede acarrear sanciones a los directores de los centros educativos, extremo hoy día aún poco creíble.

Como marco rector de los regímenes disciplinarios específicos de los centros educativos, la Ley 136’03 modela (art. 48) aspectos de la disciplina escolar que la SEE debe reglamentar, enfatizando el derecho de los estudiantes a la información de las normas, y a la apelación de las sanciones, llegado el caso. También se prohíbe (art. 48, f) expulsar a los estudiantes en el transcurso de un año escolar, por falta de pago de sus progenitores. Tras negarse el uso del castigo corporal (art. 48, d), el artículo 49 plantea, por su parte, el derecho de los estudiantes “*a ser tratados con respeto y dignidad por parte de sus educadores*”.

Entre las medidas de protección, el artículo 48, al prohibir la expulsión de niñas y adolescentes embarazadas de los centros educativos (lit. e) también ha favorecido que el Ministerio de Educación haya apelado a las instancias del sistema educativo a su cargo, durante la gestión educativa 2004-2008, en el sentido de que “*la expulsión de las niñas y adolescentes de las aulas por causa del embarazo es aumentar la pobreza, promover la desigualdad de género, e irrespetar el derecho que tienen a la educación*”⁵⁹.

Una vez más, la aplicación de esta medida afronta numerosos escollos sociales en la mentalidad de las familias y del personal de los centros educativos, así como falta de una adecuada atención pre-natal, en uno de los países de Latinoamérica y el Caribe con más altas tasas de mortalidad materna, y con altas tasas de embarazo adolescente. En el año

⁵⁹ Cartel oficial de la SEE (Dpto. de Educación en Género), dirigido a directores de centros, visible en la Dirección Regional 17 de Educación, en Monte Plata, el 16 de octubre de 2007.

2007 la procuradora del Departamento de Niñez, Adolescencia y Familia, según recogía la prensa nacional, “consideró el caso “muy preocupante”, y a su juicio evidencia que el Estado carece de una política sobre esa problemática”⁶⁰.

En esa misma coyuntura, la Ministra de Educación del momento, Alejandrina Germán (Ministra de la Mujer a partir del año 2008), expresó

*que cada centro educativo busca la salida más adecuada, en vista de que el problema sobrepasa el marco legal. Para dar respuesta a esa situación Germán propone la elaboración de un Plan Integral Multisectorial que permita afrontar con éxito el problema de los embarazos no deseados en adolescentes y otros males que impactan en el ámbito educativo*⁶¹.

El artículo 50 de la Ley 136'03 concluye el capítulo dedicado al derecho a la educación, emplazando al Ministerio de Educación a definir “una política y procedimiento específico (...) de conocimiento público”, que ponga en ejecución

...a través de los departamentos de Orientación y Psicología y de Protección Escolar (...) en las regionales, los distritos escolares y centros educativos, los mecanismos administrativos que permitan a los niños, niñas y adolescentes o sus padres, representantes o responsables presentar las denuncias por amenaza o vulneración de los derechos de los educandos.

En este tenor, en mayo de 2011 fueron presentadas conjuntamente, por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI), las *Normas del Sistema Educativo Dominicano para la convivencia y la disciplina escolar en los centros educativos públicos y privados*, en cumplimiento de los artículos 48-49 de la Ley 136-03. Tras una validación nacional, el articulado definitivo (2013) actualiza parcialmente las ordenanzas 4'99 y 4'2000 del MinerD, en relación a los derechos, deberes y régimen disciplinario de los estudiantes, que forman parte, respectivamente, de los reglamentos marco de los centros educativos públicos y privados.

Como nos ha sido podido apreciar, la plena vigencia de estos derechos, su exigibilidad y su aplicación, requieren de medidas de aplicación, concretas y progresivas desde la cartera educativa, y el conocimiento y actitud favorable hacia sus mandatos, desde los actores del sistema educativo. Un reto similar al que enfrenta la renovación de la educación nacional, desde el marco legal que ofrece la Ley General de Educación 66'97.

⁶⁰ Bethania Apolinar y otros (2007). *Expulsan de escuelas públicas las adolescentes embarazadas*. Listín Diario, 4 de noviembre, y Florentino Durán y Ricardo Santana (2007). *Mueren 200 de cada 100 mil embarazadas*. Listín Diario, 4 de noviembre. Cfr. la reacción a favor de la garantía de los derechos de las menores de edad embarazadas, desde la Secretaría de Estado de la Mujer y el Fondo de Población de Naciones Unidas, vs. la oposición de la iglesia católica (Listín Diario, 4 de diciembre de 2007).

⁶¹ Néstor Medrano y Doris Pantaleón (2007). *Preocupa a la ONU parturientas menores*. Listín Diario, 4 de diciembre.

7.1.2. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y NORMATIVAS DERIVADAS: OPORTUNIDADES PARA LA NIÑEZ

La Ley General de Educación 66'97, fruto del empuje democratizador del Plan Decenal de Educación pactado en 1992, sustituyó a la Ley de Educación de 1951, de la dictadura trujillista, regulando una estructura educativa acorde con un Estado Democrático y de Derecho. Desde el inicio de sus postulados, la Ley General de Educación 66'97 sienta precedente sobre la estrecha vinculación de la Educación con el pleno desarrollo humano, tal y como expresan sus tres primeros principios (art. 4):

- a. La educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Para hacer efectivo su cumplimiento, cada persona tiene derecho a una educación integral que le permita el desarrollo de su propia individualidad y la realización de una actividad socialmente útil; adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razón de raza, de sexo, de credo, de posición económica y social o de cualquiera otra naturaleza;*
- b. Toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural y a gozar de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones;*
- c. La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad;*

La Educación se asume como un “servicio de interés público nacional” que responsabiliza a todos, aunque el Estado deba brindar igualdad de oportunidades (art. 4, lit. h), concibiéndose los gastos en Educación como una “inversión de interés social del Estado” (art. 4, lit. l), y articulándose, para el cumplimiento de los principios y fines de la educación dominicana, los siguientes propósitos (art. 6, obsérvese el orden), como reflejo de las prioridades de nación:

- *En el orden de la calidad de vida.*
- *En el orden de la democratización.*
- *En el orden pedagógico.*

El artículo 31 de la Ley 66'97 establece la estructura del sistema educativo dominicano, según

- Nivel educativo: cada una de las etapas del desarrollo psico-físico de los estudiantes y sus necesidades sociales: Inicial, Básico, Medio y Superior (a partir del año 2013, los niveles básico y medio pasan a denominarse “Primario” y “Secundario”, según la nueva estructura del sistema educativo, aprobada por el Consejo Nacional de Educación).

- Ciclo educativo: conjunto articulado de grados, cursos o años en que se organiza un nivel educativo, coherente con la gradación del currículo.
- Grado: conjunto articulado de tiempo en que se divide un ciclo educativo.
- Modalidad: conjunto de opciones diferenciadas en que puede organizarse un nivel educativo a fin de atender necesidades formativas especializadas.
- Subsistema educativo: conjunto de programas educativos para poblaciones de estudiantes específicas, definidas por sus edades o características: Educación Especial y Educación de Adultos.

Toda esta estructura institucional se desarrolla de forma intensiva a lo largo de cada jornada escolar, a través del sistema de “tandas”, que establece, según cada nivel educativo, un período horario matutino, vespertino o nocturno (Ordenanza 4’99, art. 47 y 48), así como en fines de semana, para el Subsistema de Educación de Adultos. Las implicaciones pedagógicas del uso intensivo de la planta física de un gran número de centros educativos se analizan en el siguiente epígrafe, sobre el contexto estructural y operativo del sistema educativo dominicano (a partir del año 2012 se inicia la expansión, a nivel nacional, de un nuevo modelo de centros de jornada única o extendida).

Para el cumplimiento de la función educativa del Estado, la Ley General de Educación 66’97 (Título II) declara obligatoria y gratuita, en sus artículos 33 y 35 la educación comprendida desde el grado pre-primario (último año del Nivel Inicial), hasta el fin del Nivel Básico, integrada por ocho grados. Hasta el año 2013, el primer ciclo del Nivel Básico se situaba entre el primer y el cuarto grado, y del quinto al octavo grado se estructuraba el segundo ciclo (art. 37, Ley 66’97). Nuestra investigación se ha centrado en el acompañamiento a estudiantes del Nivel Básico de cualquiera de estos dos ciclos, incluyendo a veces a estudiantes del grado pre-primario, en un rango promedio de edades entre los cinco y los catorce años, que es el estándar de dicha educación obligatoria.

A partir de la Ordenanza 03-2013, del Consejo Nacional de Educación, el primer ciclo del Nivel Primario (antes “Básico”) comprende de primero a tercero, y el segundo ciclo, de cuarto a sexto. Séptimo y octavo han pasado a conformar el primer y segundo grado, respectivamente, del primer ciclo del Nivel Secundario.

La Educación Media (artículos 40-47), hoy denominada “Secundaria”, comprende a su vez las edades entre los catorce y los dieciocho años, con dos ciclos de dos años de duración cada uno. Su currículo brinda tres modalidades electivas: General (actualmente denominada “Académica”), Artes, y Técnico-Profesional.

Por otra parte, la satisfacción de las necesidades sociales que puede atender la educación, provoca una invocación a la calidad, como norte orientador del sistema educativo (Título III), definida en función de los elementos básicos que constituyen sus retos de logro (cap. I, Título III), en el marco “*del fomento de la innovación y la flexibilidad curricular*” (cap. II, Título III). Por ello, el artículo 58 de la Ley 66’97 establece taxativamente que “*la calidad*

de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano”, sentando los siguientes parámetros, determinantes de la misma (art. 59), y que resultarán estratégicos en el abordaje que plantea esta investigación:

- a) El rendimiento de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes;*
- b) El grado de coherencia entre los fines educativos, las estrategias para alcanzarlos y los resultados;*
- c) El nivel de eficiencia de los procesos administrativos y de la gestión global del sistema;*
- d) La inversión de recursos, su racionalidad y adecuación, que garanticen la puesta en práctica de la acción educativa;*
- e) El peso de la innovación, la investigación y la experimentación educativas;*
- f) La características socio-económicas, afectivas, físicas y sociales del alumno;*
- g) Las características personales y profesionales de los educadores, la calidad de vida y las facilidades de que dispongan;*
- h) La programación académica, los contenidos curriculares y los materiales educativos, y su constante actualización;*
- i) Los procesos de aprendizaje y las estrategias metodológicas puestas en marcha;*
- j) Las condiciones físicas desde el punto de vista del ambiente en que se desarrolla la actividad educativa, incluyendo aulas, laboratorios, bibliotecas, canchas deportivas, áreas de recreación, servicio de agua potable, iluminación y equipamiento;*
- k) El grado de compromiso y participación de la familia, el hogar y la comunidad en el proceso educativo;*
- l) La orientación educativa y profesional;*
- m) La investigación educativa que se aplica para identificar los problemas del sistema y adoptar los correctivos a los mismos.*

Este conjunto de insumos determinantes de la calidad refrenda el texto del artículo 16 de la Ley 66'97, que alude a los “requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad” en todos los centros docentes (públicos y privados): “*titulación académica del profesorado, relación numérica alumno profesor, instalaciones docentes y deportivas, y número de puestos escolares*”.

Las características que la Ley atribuye al currículo (art. 63-69) han permitido trazar al acompañamiento que describe nuestra investigación de un marco flexible e innovador, como parte de una educación (art. 63), “*...abierta al cambio, al análisis crítico de sus resultados y a introducir innovaciones*”, promotora de “*cambios (...) producto de las necesidades, de la reflexión, de las investigaciones y del aprovechamiento de experiencias anteriores*”.

Un currículo que sirve así al desarrollo de este modelo educativo, se define (art. 64):

- Flexible (respetando “*las especificidades de los diferentes niveles, ciclos y grados, las características de los educandos y las capacidades de los maestros, así como las características y necesidades de las diferentes regiones y comunidades*”).
- Abierto (“*porque debe permitir su enriquecimiento, a medida que las exigencias de la sociedad lo requieran o por el desarrollo que se operan en la ciencia y la tecnología*”).
- Participativo (“*porque intervienen los diferentes sectores de la sociedad en las distintas etapas de su desarrollo*”).

Adicionalmente, el currículo debe “tener la capacidad de incorporar a él las preocupaciones de los padres y de los miembros de la comunidad” (art. 66, el subrayado es nuestro), en el marco de un proceso educativo que tome en cuenta “*las condiciones socioeconómicas, la formación previa del educando, el contexto, las características de los alumnos y las motivaciones que los animan*” (art. 67, el subrayado es nuestro).

Al “*considerar las diferencias geográficas, regionales y municipales del país (...) este proceso de adecuación curricular se llevará a cabo dentro de los lineamientos de la metodología participativa, con el objeto de que los cambios respondan a la realidad del medio*” (art. 68).

Según norma la Ley, la visión de un currículo en capacidad de ser recreado, y sobre todo, colectivamente apropiado, para que el ser humano comprenda e interactúe mejor con su realidad, sienta el precedente para nuestra práctica de acompañamiento escolar, orientado al mismo logro que el sistema educativo dominicano le otorga al currículo:

Art. 65. El currículo debe ser una respuesta desde el ámbito educativo al desarrollo integral del educando, a la problemática social y a la necesidad de democratización de la sociedad, formando para el ejercicio de la ciudadanía responsable. Para lograrlo, debe partir de la realidad circundante y tener la flexibilidad de adaptarse a las circunstancias variables en que se realiza y a los sujetos involucrados en su desarrollo. Conjugando los intereses del estudiante y las exigencias del bien común, se debe reconstruir con ellos el saber y fomentar el diálogo, el debate, la búsqueda del consenso, el compromiso en la acción y la cultura de la participación activa (los subrayados son nuestros).

A partir del año 2011, por acuerdo del Consejo Nacional de Educación (Ordenanza 02'2011), el Ministerio de Educación oficializó el proceso consultivo dirigido a la actualización del currículo dominicano establecido en el año 1995 (Ordenanza 1'95), bajo los parámetros de la Ley General de Educación 66'97. La actualización curricular ha extendido su fase de diseño técnico y validación nacional mediante la Ordenanza 02'2013.

Según pauta la Ley General de Educación vigente (Títulos IV y V), el Ministerio de Educación (antes Secretaría de Estado) se halla administrado en las diferentes áreas

geográficas del país a través de 18 direcciones regionales, integradas a su vez por 105 distritos educativos, a cargo del seguimiento, en los centros educativos públicos y privados, de las políticas educativas emanadas del nivel central. Aunque el Estado dominicano es centralizado, el Poder Ejecutivo ha iniciado en la última década una planificación territorial, que pretende unificar las diferentes regionalizaciones llevadas a cabo por cada Secretaría de Estado, territorialmente disímiles (cfr. *Informe de Desarrollo Humano de República Dominicana 2008*, p. 98).

Una vez definido en la Ley General de Educación 66'97 el sentido y fin de la práctica educativa, la responsabilidad de una gestión democrática de la Educación se pauta en las estructuras colegiadas de gestión y control del sistema, como el Consejo Nacional de Educación (Título IV, art. 76 y ss.), y en el marco de desconcentración que instauran las Juntas descentralizadas (Título V, art. 108 y ss.), en cada una de las regionales, distritos y miles de centros educativos públicos del país, proceso generalizado a partir del año 2011.

Cada una de estas Juntas, en la medida en que puedan gozar de recursos financieros asignados desde el nivel central de la SEE, brindan oportunidades de representatividad sobre la gestión escolar de los actores involucrados: directores, docentes, padres, madres y/o tutores, estudiantes, así como representantes de la sociedad civil.

Las posibilidades de esta descentralización quedan patentes en algunas de las atribuciones que la Ley otorga a estas Juntas. Junto a las tradicionales prerrogativas de supervisión de personal y planta física, así como de solicitud de recursos humanos y materiales, otras atribuciones menos desarrolladas se refieren a la “*definición de los planes de desarrollo en Educación y Cultura*⁶² en su región” (art. 111, lit. a, Junta Regional), “*apoyar el desarrollo curricular y la ejecución de acciones complementarias que favorezcan la calidad de la educación*” (art. 111, lit. f, Junta Regional), “*evaluar la ejecución de planes y programas dentro de su jurisdicción y efectuar revisiones de la planificación establecida para ella*” (art. 116, lit. c, Junta Distrital), “*recomendar a la Secretaría de Estado o a los institutos descentralizados adscritos a la Secretaría, la implantación de políticas que favorezcan el desarrollo educativo de su distrito*” (art. 116, lit. d, Junta Distrital).

En el caso de los centros educativos, el rol de su Junta de Centro pretende vincular la política educativa nacional con las necesidades de cada entorno escolar, al estipularse como sus funciones (art. 123, el subrayado es nuestro):

- a. Aplicar los planes de desarrollo del centro educativo, enmarcados por las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación;
- b. *Fortalecer las relaciones entre escuela y comunidad y el apoyo de una a otra;*
- c. *Articular la actividad escolar y enriquecerla con actividades extracurriculares;*

⁶² Al promulgarse la Ley 66'97 aún permanecían unidas en la SEEC (Secretaría de Estado de Educación y Cultura) las atribuciones educativas y culturales del Estado, separadas orgánicamente, a partir del año 2000, mediante la Ley 41'00 que crea la Secretaría de Estado de Cultura.

- d. Velar por la calidad de la educación y la equidad en la prestación del servicio educativo;
- e. Supervisar la buena marcha de los asuntos de interés educativo, económico y de orden general del centro educativo incluyendo especialmente el mantenimiento de la planta física y los programas desnutrición;
- f. Canalizar preocupaciones de interés general o ideas sobre la marcha del centro educativo;
- g. Buscar el consenso en las políticas educativas del centro como expresión de la sociedad civil;
- h. Administrar los presupuestos que le sean asignados por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura y otros recursos que requiera;
- i. Proponer el nombramiento de profesores en escuelas de más de 300 alumnos;
- j. Impulsar el desarrollo curricular.

Como puede verse, a la mera gestión administrativa, la Ley suma atribuciones de gestión pedagógica que deben incidir en la calidad de los centros educativos que exige el artículo 59, como esfuerzo coordinado de todas las instancias del sistema.

Considerando el literal h, a partir del año 2011, después de un pilotaje, en el marco de los proyectos de apoyo a la gestión escolar, el Ministerio de Educación inició la erogación de asignaciones presupuestarias a las Juntas de Centro, así como a las Juntas Distritales y Regionales, lo que ha hecho imprescindible su formalización, y el cumplimiento de los requisitos vinculados a la rendición de cuentas. Los fondos asignados a las Juntas de Centro se orientan en gran medida a la compra de material gastable y obras menores.

En relación a los actores del sistema educativo, la Ley 66'97 dedica el Título VI (art. 126-158) a delinear la profesionalización, estatuto y carrera docente, atendiendo con más brevedad a pautar las líneas maestras del bienestar estudiantil, en el Título VIII (art. 177-180). Esta se vincula a

Promover la participación de los estudiantes en las diversas actividades curriculares, cocurriculares y extracurriculares y promover la organización de servicios, tales como: transporte, nutrición escolar y servicios de salud, apoyo estudiantil en materiales y útiles escolares, clubes científicos, tecnológicos y de artes, becas e intercambios de trabajo social, de turismo estudiantil, trabajo remunerado en vacaciones y de gobierno estudiantil (art. 177, el subrayado es nuestro).

En coherencia con aspectos similares reseñados sobre el artículo 10 de la Ley 136'03 (sobre el Derecho a la Cultura, Deporte, Tiempo Libre y Recreación), el artículo 177 de la Ley 66'97 fundamenta también aspectos significativos de nuestro acompañamiento escolar, enriqueciendo una visión de los aprendizajes, más allá del trabajo de aula con el libro de texto.

Como muestra de una legislación surgida al calor de las reivindicaciones de democracia en el país, el Título IX de la Ley 66'97 (art. 181-196) está dedicado integración a la participación en el sistema educativo, entendida como *“el derecho y el deber que tienen todos los miembros de la comunidad educativa de tomar parte activa en la gestión del centro educativo, de trabajar por su mejoramiento y de integrarse a su gestión, dentro del campo de atribuciones que les corresponda”* (art. 181). El artículo 182 realza la participación, la cual *“es expresión de la vida y acción de la comunidad educativa”* (el subrayado es nuestro), tal vez como necesaria advertencia acerca de la participación formalista que se queda en los papeles y en las estructuras, sin función real.

Por su parte, el artículo 183 enfatiza que *“en las normas reglamentarias y, en general, en las disposiciones ordinarias se buscará la incorporación a la vida del centro educativo de los diferentes sectores que participan en él”*. Esto incluye, según se cita expresamente, a *“la dirección, los profesores, el personal del centro educativo, los estudiantes, los padres de familia, los miembros de la comunidad y del municipio”*.

Como prelude de instancias originales de participación, como la que nuestro acompañamiento generó durante varios años con los estudiantes, el artículo 184 invita a que *“los centros educativos, además de los órganos que se establecen en esta ley y atendiendo a las características de su comunidad o región, fomentarán la existencia de entidades de participación que resulten beneficiosas para su desarrollo”*.

Junto a la APMAE (Asociación de Padres, Madres y Amigos de la Escuela, art. 185), un centro educativo dominicano debe contar (art. 186), de modo consultivo con una asamblea de profesores; una de padres; una de alumnos; y una asamblea general del centro. Siendo esta la que integra a representantes de las otras tres instancias, es más frecuente, sin embargo, observar el funcionamiento de cada una de ellas por separado, lo cual afecta a la visión integral del centro educativo, y de la participación, según ya señalamos, como *“expresión de la vida y acción de la comunidad educativa”* (art. 182).

A partir de la gestión de gobierno 2004-2008, el despliegue del Modelo de Gestión de la Calidad y del Proyecto PACE (de Apoyo a la Calidad Educativa) propició en las escuelas participantes un estilo de gestión más colegiado, a través de la figura institucional del equipo de gestión de centro.

En relación a la participación de las familias, las Escuelas de padres se han mantenido durante muchos años como referentes, precisados de mejores oportunidades de desarrollo. A medio camino entre lo representativo y lo formativo, en el año 2009 se crean los Comités de Curso de padres y madres, para los cuales se conciben y desarrollan estrategias formativas que hagan más eficaz la labor escolar, como la edición de los *Cuadernos de familia*, o la versión del Calendario Escolar para las familias.

Si nos centramos en el estudiante, la Ley 66'97 le confiere un valioso protagonismo, en coherencia con el llamado de la misma Ley a que el currículo sea la respuesta al desarrollo integral del estudiante (art. 65). Así, el artículo 188 declara que

El alumno es el primer responsable de su formación y para aprender a desarrollar su propio proyecto de vida y ejercitarse en la práctica de la democracia, debe participar de manera organizada, de acuerdo con su nivel de madurez, en la vida de la escuela y ser elemento de enlace entre ella y la comunidad.

Como mecanismo concreto para canalizar esta participación organizada, los consejos de curso (art. 189) se hallan integrados por comités de trabajo estudiantiles, “*para resolver los diferentes problemas que surgen en una clase*”. Aunque la visión de “problemas” predominante al implementar estos espacios estudiantiles de aula, suele reducirlos a atender las alteraciones a la disciplina, nuestro acompañamiento aprovechó la figura de los comités como un valioso espacio de reflexión y acción en la escuela. Problemas del entorno y del centro ampliaron la perspectiva curricular de los “problemas” que pueden ser significativos en un aula.

El capítulo sobre la participación en los centros educativos concluye invitando a toda la sociedad a sumarse al esfuerzo de mejora de la educación, de forma similar a cómo nuestro acompañamiento hizo suyo este llamado desde la responsabilidad social universitaria:

Art. 192. La participación requiere de la integración de las fuerzas sociales y económicas privadas, al esfuerzo nacional de educar permanentemente a la población. Por ello se favorecerán y estimularán las iniciativas que provengan de esos sectores y se les dará cabida en esta tarea. Particularmente, se fomentará la actividad de fundaciones, asociaciones y otros grupos constituidos para estos fines.

Como una de tantas oportunidades, desaprovechadas sin embargo, la Ley pauta en su artículo 190 una figura participativa realmente insólita, inaplicada ante el déficit de descentralización que aún sume al sistema. El artículo citado pauta que “*las Juntas Distritales de Educación y Cultura*”, *de acuerdo con las necesidades comunitarias y las características que presenten, podrá crear comités de desarrollo educativo que recojan las preocupaciones de los barrios y parajes más poblados*”. Un prometedor ejercicio de democracia llamado a materializarse, en los distritos educativos que cuenten con juntas funcionando con plena vinculación a las necesidades de su entorno.

El artículo 191 deriva incluso la creación de estos comités de desarrollo educativo a las comunidades de dominicanos residentes en el exterior del país, y que suelen mostrarse sensibles para apoyar materialmente el desarrollo humano del país.

La participación constituye un foco de interés importante en otras normativas derivadas de la Ley General de Educación 66'97, promulgadas como prerrogativa del Consejo Nacional de Educación, en el caso de las ordenanzas (art. 217, lit. a), o como atribución del Secretario de Estado de Educación (art. 217, lit. c), en el caso de las denominadas órdenes departamentales.

La Orden Departamental 5'97 establece los procedimientos operativos para la elección y puesta en funcionamiento de *“los consejos estudiantiles, los consejos de curso y los comités de trabajo como órganos de participación de los estudiantes en la estructura escolar”*. Mientras que el consejo estudiantil es el órgano estudiantil que integra la representación de los consejos de cada curso del centro educativo, este a su vez, se vertebra a través de comités de trabajo.

El interés de nuestro acompañamiento de generar un espacio operativo desde las potencialidades de cada aula, motivó que impulsáramos las figuras de los clubes escolares (art. 177, Ley 66'97) y de los comités de trabajo estudiantil (art. 189, Ley 66'97). Estos son definidos en la Orden Departamental 5'97 como *“las unidades operativas”* (art. 9) y *“estructura de base”* (art. 10) de los Consejos de Curso, *“organizados libremente de acuerdo a los intereses de los y las estudiantes y las necesidades del curso”* (art. 9).

La Orden Departamental 5'97, en su artículo 10 sugiere comités de Biblioteca, de Ornato e Higiene, de Cuidado a la planta física y el mobiliario, de Cultura, de Salud, de Comunicación, y de Asistencia y puntualidad, entre otros. El artículo 11 de esta normativa establece como la primera de las funciones de los comités *“integrar a todos los estudiantes de cada curso al diseño y desarrollo de planes de acción”*.

Posteriormente, la Ordenanza 4'99, o Reglamento de las Instituciones Educativas Públicas, ha asumido igualmente las figuras de participación de la Orden Departamental 5'97 (cap. IV, arts. 8-13).

Esta normativa, además, nos permite tener una idea acabada del ideal de centro educativo público dominicano, al regir su organización y funcionamiento,⁶³ en los aspectos generales que contribuyen a su capacidad operativa. Junto a la descripción de las instancias colegiadas de gestión del centro, la Ordenanza 4'99 despliega numerosos requisitos básicos, referidos al personal directivo, docente y administrativo, certificaciones de estudios, régimen disciplinario, planta física, planes y horarios docentes, entre otros aspectos, para cada nivel y modalidad del sistema educativo.

El espacio físico en el que se deben desenvolver las actividades de los estudiantes dominicanos de la educación pública (los más pobres, no lo olvidemos), se asume adecuado y dotado: *“Todo centro educativo debe contar con las instalaciones físicas y deportivas, cuyos criterios serán definidos por la Dirección General de Edificaciones Escolares de acuerdo al nivel educativo correspondiente”* (art. 32, Ord. 4'99). En adición, el artículo 33

⁶³ Existe otra Ordenanza similar, la 4'2000, que rige las instituciones educativas privadas.

de la Ordenanza 4'99 plantea que *“todo centro educativo debe disponer de los equipos, mobiliario y material educativo apropiado a cada nivel, y al currículo respectivo”* y *“establecer diferentes equipos deportivos para la práctica de las disciplinas deportivas, según las preferencias individuales o grupales de los estudiantes”*.

Como especificaciones físicas del espacio al aire libre de un centro educativo, el mismo artículo establece unas características espaciales que constituyen un horizonte de dignidad aún en muchos contextos del país: *“El tamaño y dimensión del área deportiva debe estar cubierto de grama verde; arena y gravilla, con árboles de sombra, o asfaltada para que los estudiantes puedan transitar libremente, tanto en tiempo de sol como de lluvia”* (art. 33.1, Ord. 4'99).

Como parte de la efectividad escolar y de la calidad a la que se aspira, el artículo 48, uno de los más incumplidos de esta normativa, establece con gran detalle los horarios específicos de los centros públicos según nivel, modalidad y tanda docente.

Las implicaciones espacio-temporales de estas dimensiones, reglamentadas para la vida escolar, serán muy apreciables al describir el trabajo de campo de nuestra investigación.

Retomando el análisis normativo de la participación, la Ordenanza 4'99 la establece como derecho y deber, en línea con las invocaciones que años después dejará establecida la Ley 136'03, como parte también del “deber ser” de la práctica de los centros educativos públicos.

A los docentes, el artículo 19 de la Ordenanza 4'99 asumiéndolos como *“colaboradores inmediatos del director del centro educativo (...), así como en las diferentes actividades que se emprendan en la institución educativa como centro promotor de cultura, educación y otras actividades sociales que incluyan el desarrollo integral humano”*, se les requiere, entre las condiciones de ejercicio laboral, *“ejercer liderazgo participativo: ser crítico, solidario, capaz de interactuar con los demás”* (art. 19, Ord. 4'99, lit. c.)

Previamente, los requisitos para ocupar el puesto de dirección de un centro público (art. 14, Ord. 4'99), además del conocimiento de las normativas del sistema educativo, en el caso de los centros de educación básica, solicitan a un director *“ser creativo en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan en las tareas propias de su cargo”* (art. 14.4).

Los estudiantes, como parte de la comunidad educativa, ostentan *“derechos y deberes (...), entre los cuales se destacan el poder formar parte, en las instituciones educativas de los consejos estudiantiles del consejo de curso, y en la asamblea general del centro, los comités de trabajo, asamblea de alumnos”* (art. 22, Ord. 4'99). En este sentido, como derechos de los estudiantes, el artículo 30 establece, entre otros (el subrayado es nuestro),

- *Tener acceso a una educación de calidad.*

- Ser el eje central del proceso educativo, por lo que toda práctica pedagógica debe girar en torno a las necesidades, actitudes, intereses, potencialidades, capacidades y competencias que este trae a la escuela.
- Recibir una educación no sexista, valorando la vida, la dignidad humana y los derechos de los demás sin distinción de raza, cultura, sexo, credo y posición social, participando en los procesos sociales en una relación de igualdad y respeto mutuo.
- Hacer uso de los servicios disponibles en el centro, en consonancia con los reglamentos establecidos a los mismos.
- Integrarse en los organismos de participación que establece la Ley.
- Recibir docencia en los días establecidos en el Calendario Escolar.
- Recibir orientaciones relativas a los problemas psico-socioculturales que se presenten en la vida cotidiana de su entorno.
- Participar en procesos de aprendizaje que atiendan la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Como complemento, el mismo artículo 30 de la Ordenanza 4'99 exige a un estudiante dominicano, entre otros, los siguientes deberes, plenos de un profundo humanismo educativo (el subrayado es nuestro):

- Aceptar y respetarse a sí mismo como ente personal y social, a fin de poder relacionarse con los demás en una atmósfera de respeto y consideraciones, sin perder de vista que ha de cultivar un espíritu crítico.
- Autoafirmarse como sujeto responsable, comprometido con su formación y con la adquisición de conocimientos, actitudes y valores.
- Contribuir en el aula, en la escuela y en la comunidad a la construcción y consolidación de una sociedad democrática, basada en la justicia y la equidad.
- Contribuir al cuidado del edificio, mobiliario, materiales y equipos educativos.
- Renunciar a todo tipo de privilegio que, en idéntica circunstancia, no le sea concedido a sus compañeros, tanto de su sexo como del opuesto.
- Exhibir un comportamiento sin discriminación racial o sexista.
- Contribuir con el desarrollo de sus compañeros y con el suyo propio, participando con entusiasmo en actividades personales y grupales que promuevan la formación de individuos para la productividad.

La participación ha encontrado también un eco significativo en el sistema educativo dominicano desde la perspectiva curricular de la educación inclusiva, que asume los lineamientos internacionales del marco de Educación para Todos y del Índice de Inclusión de la UNESCO. Las directrices nacionales para la educación inclusiva en el país se hallan establecidas en la Orden Departamental 24'2003, modificada por la Orden Departamental 03'2008.

Como forma de impulsar una genuina sinergia entre los actores de un centro educativo, el artículo 4 de la O.D. 03'2008, plantea que

la educación inclusiva promueve la innovación y el cambio, y asume la atención a la diversidad del estudiantado, a través de una organización escolar caracterizada por la colaboración y cooperación de todos los miembros de la institución educativa, integración de los servicios comunitarios, y por tomar en cuenta la opinión de los diferentes actores del proceso educativo (el subrayado es nuestro).

Como corolario de este enunciado, entendemos que la respuesta a la realidad, o sea a la diversidad de nuestros estudiantes, exige la creatividad que forma parte de toda innovación, como corazón del auténtico desarrollo educativo, y, por ello mismo, previene, detiene o impide toda forma de exclusión. Calidad, respeto, participación e innovación se entrelazan así en una íntima asociación.

En este sentido, el artículo 5 de esta orden departamental, referido a la práctica de aula y a la diversidad de metodologías y estrategias posibles, exige que “*permitan la participación y aprendizaje de todos los y las estudiantes, que respondan a la diversidad de necesidades, intereses y estilos de aprendizaje, y que favorezcan el aprendizaje cooperativo.*”

La implementación de estas medidas de política educativa debe orientar el Proyecto Educativo de Centro “*asegurando procedimientos de gestión más flexibles que promuevan el liderazgo y compromiso con el aprendizaje de todos los y las estudiantes*” (art. 6, O.D. 03'2008, el subrayado es nuestro).

Dos décadas después de promulgarse la Ordenanza 1'95, que establece un currículo nacional que sitúa al estudiante como centro de la práctica educativa, el enunciado de este artículo nos hace reconocer cómo las escuelas aún se hallan en trayecto de liberarse de la homogeneización reproductiva que resta significatividad a los sistemas educativos. Al menos, esto es lo que nos denota la lectura literal de nuestros propios subrayados; toda una advertencia formulada desde la misma educación oficial.

El artículo 8 de la Orden Departamental 03'2008 plantea, además, que “*el apoyo incluye todo aquello que facilita el aprendizaje del estudiantado (...) recursos que fomentan una cultura de participación y colaboración entre todos los actores del proceso*” (el subrayado es nuestro). Este planteamiento será redimensionado en nuestra investigación-acción desde las posibilidades del espacio físico y los sujetos del centro educativo sede del acompañamiento.

La democratización del sistema educativo ha encontrado en la participación estudiantil uno de sus símbolos más valiosos, aunque no necesariamente esto impacte siempre la práctica curricular de aula, donde el espíritu del marco legal descrito cede a la tradición “bancaria” y reproductiva maestro-alumno. No obstante, la reivindicación de la participación de los

estudiantes a nivel legal ha creado un nuevo imaginario educativo, donde el maestro entiende que debe escuchar a cada estudiante.

Para orientar la acción docente, existe un Manual sobre los *Organismos de Participación Estudiantil-OPE*, re-editado en 2008 por la Dirección General de Bienestar Estudiantil de la SEE, con apoyo de UNICEF, como guía didáctica para docentes sobre la aplicación de la normativa legal al respecto. La Dirección de Orientación y Psicología de la SEE había editado también en 2001 la guía *La Democracia y la Participación en la escuela*.

Como la exhortación, tal vez más notable, propiciada desde la SEE, acerca de la participación de la niñez y la adolescencia en la promoción de sus derechos, en 1997-98 el proyecto “*El país que queremos, la niñez tiene la palabra*” (UNICEF-SEE), involucró de modo directo a unos dos millones de estudiantes de educación inicial, básica y media. La sistematización de sus opiniones brindó una panorámica, con un enfoque prospectivo, de la visión de los niños y adolescentes acerca de la realidad nacional.

Posteriormente, otras consultas se han dirigido a recuperar la percepción de la infancia y adolescencia de forma específica (*La voz de los niños, niñas y adolescentes de Iberoamérica*, UNICEF, 2000), o bien como parte de consultas generales, como la realizada en 2013-14 para la formulación del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana.

Con discontinuidades, el propio sistema educativo (en cuyo Consejo Nacional de Educación, un estudiante tiene una plaza de representación) va incorporando esta lección de democracia inter-generacional. De acuerdo con el contexto del centro o del aula descrito, o más allá de él, lo expresan así las prácticas de los gobiernos escolares (en las escuelas multigrado innovadas del contexto rural), de las cooperativas escolares, o de los congresos distritales de consejos de curso. Pese a estos avances, el balance de la participación de los estudiantes dominicanos en el sistema educativo, nos hace entender que

nuestro desafío es mayor que crear espacios de participación, o elaborar leyes y mecanismos; nuestro desafío es utilizar y aprovechar esos espacios para que se escuchen las voces más importantes de la educación y se tomen en cuenta en la definición de las políticas y planes. El gran desafío es transformar una cultura autoritaria que tradicionalmente no ha tomado en cuenta a los niños, por una cultura que valore a los estudiantes, donde el diálogo sea el fundamento de los acuerdos, donde la diversidad sea considerada como una riqueza, y donde los niños estén primero (...), pues, como dijo Ana Ramona Cabrera, representante estudiantil, ‘cuando hablan de educación ustedes hablan de nosotros’ (Scheker, 2002: 123).

7.2. CONTEXTO ESTRUCTURAL Y OPERATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO: RETOS DE LA REFORMA

A pesar del moderado descenso de la tasa de natalidad, las estimaciones al 2005 situaban a la población dominicana menor de 15 años en un 31.4% (CEPAL, 2005: 184). Entre las edades de escolaridad obligatoria de 5 y 14 años, para esa misma fecha, se estimaba una población de 1,915,096 niños y adolescentes, y una población de 946,975 adolescentes y jóvenes entre 15 y 19 años de edad (CEPAL, 2005: 178), para un total de 2,862,071 personas entre 5 y 19 años. Esta cifra, proyectada al año 2005, se encuentra muy próxima a la obtenida por el Censo Nacional del año 2010, según detallamos al inicio de este marco contextual.

Para atender a esta población educativa, el balance de la cobertura escolar, en el lapso temporal que abarca nuestra investigación de campo, se refleja en las siguientes cifras:

CUADRO 43: COBERTURA DE LA EDUCACIÓN DOMINICANA AL INICIO Y AL FINAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN⁶⁴

Niveles educativos	Total de estudiantes año lectivo 2000/ 2001 (1)	Total de estudiantes año lectivo 2006/ 2007 (2)
Educación Inicial (3-5 años, el último obligatorio)	219,553	211,484
Educación Básica (6-13 años, obligatoria)	1,643,941	1,802,698
Educación Media (14-18 años, no obligatoria)	398,924	557,237
TOTAL	2,262,418	2,571,419

FUENTE: Dpto. de Estadística de SEE recopilados en (1) *Plan Estratégico de Desarrollo de la Ed. Dominicana 2003-2012. Vol. 1: 22* y (2) *Boletín Estadístico 2006-2007: 9*

Del total de estas cifras, correspondía al sector privado un volumen promedio de un 21.41% en el año escolar 2006/2007, frente a un 19% en el año escolar 2000/2001, y un mínimo del 16.88% en el año escolar 2002/2003, según señalan Flores y Lapaix (2008: 23-24), quienes atribuyen estas fluctuaciones al impacto de la capacidad periódica del sistema educativo público para atender la demanda de la población en edad de estudiar. Para el Nivel Inicial, esta participación del sector privado se situó para el año escolar 2005/2006 en un 45%, ya

⁶⁴ Las estadísticas oficiales referidas a diferentes períodos pueden presentar discrepancias entre sí, debido, entre otros factores, al procesamiento de los datos de matrícula estudiantil en los centros educativos, y a la necesidad de conciliar criterios de agrupamiento de los datos, fruto del proceso de automatización de los mismos. Las fuentes estadísticas oficiales se encuentran accesibles en el portal del Ministerio de Educación, www.minerd.gob.do

que atiende al rango etario de 3-5 años, sólo obligatorio para el Estado en el grado pre-primario (5 años de edad). El descenso de la tasa de natalidad también ayuda a entender que presente una matrícula menor (Flores y Lapaix, o.c.: 25).

En el caso de la Educación Básica, que constituye el contexto inmediato de nuestra investigación, según el Boletín Estadístico 2006/2007 de la SEE, de la cifra total que se ofrece, 100,277 estudiantes pertenecían al Sub-sistema de Educación de Adultos para ese nivel, que, como se sabe, acoge gran parte del fracaso escolar del mismo. Por otra parte, 333,719 estudiantes formaban parte de la educación básica privada, y 29,320 de la educación básica semioficial (centros con algún tipo de apoyo por parte del Estado, como pago de personal docente u otros rubros).

Esto nos arroja como resultado 1,439,659 estudiantes de centros netamente públicos, como la escuela sede de nuestra investigación. La evolución de la matrícula del sistema educativo dominicano no debe contemplarse, sin embargo de forma lineal. Según datos oficiales, para la Educación Básica, mostrados en el cuadro que sigue, es muy significativo el número de estudiantes que se encuentran fuera de la edad ideal correspondiente a cada grado (celda sombreada), nutriendo las estadísticas de la denominada sobre-edad.

**CUADRO 44: ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA/ R.D. POR GRADO Y EDAD
AL FINAL DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN. AÑO ESCOLAR 2007-2008**

	GRADO							
EDAD (años)	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
4	4,451							
5	31,040	4,135						
6	118,086	28,522	4,403					
7	39,019	113,957	26,618	3,670				
8	13,092	41,774	88,201	26,274	4,156			
9	6,170	20,075	44,595	73,555	25,086	4,590		
10	2,823	10,226	25,706	40,637	65,633	23,291	4,535	
11	14517	5,647	15,580	26,263	39,631	61,149	21,439	4,699
12		20016	9,717	18,016	28,024	40,220	59,178	21,183
13			20421	10,917	18,709	27,309	37,112	55,750
14				24475	11,168	17,712	26,295	37,055
15					25604	10,587	18,483	28,939
16						19629	9,850	17,873
17							23929	12,172
18								30474
TOTAL	229,198	244,352	235,241	223,807	218,011	204,487	200,821	208,145

FUENTE: SEE *Boletín Estadístico 2007-2008*: 98, cuadro 28

El Informe de la OCDE sobre el sistema educativo dominicano (McGuinness, 2008: 162), citando a Urquiola y Calderón (2005), señala tres aspectos clave para entender el reto de la calidad de la educación en República Dominicana⁶⁵:

- Su alta tasa de matrícula educativa para la población de seis a dieciocho años de edad, 91.1%, superada sólo por Chile, con una tasa de un 93.1%.
- A los dieciocho años, los estudiantes dominicanos han estado en la escuela 11.8 años, el tercer período más largo en América Latina, sólo superado por Argentina y Chile.
- Pese a ello, estos mismos estudiantes dominicanos sólo han tenido en promedio 8.3 años (grados o cursos) reales de escolaridad, dado el alto nivel de repitientes.

Estos señalamientos ayudan a entender el cuadro precedente sobre las edades de los estudiantes en cada grado educativo, que sólo puede entenderse en plural, como “edades”, al apreciar (sobre todo en las últimas filas de cada grado) el alto número de personas con edades muy superiores a la estándar de cada curso académico.

Como síntesis de lo expuesto, el citado informe de la OCDE recogió a su vez, del documento elaborado para dar seguimiento al segundo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Secretaría de Estado de Educación, 2005: 3), algo que ya hemos reseñado:

...de cada 100 niños que ingresan a la educación formal, sólo el 75% completa el cuarto grado, el 63% el sexto grado y sólo el 52% los ocho años de educación básica. La situación es peor en las zonas rurales, donde la mayoría de los centros educativos no llega hasta el sexto grado (c.p. McGuinness, 2008: 163)⁶⁶.

En el marco de todo lo anterior, el *Boletín de indicadores educativos 2006-2007* (SEE, 2007: 28), establece, por su parte, para ese año escolar, una tasa de sobre-edad del Nivel Básico (sector público) de un 18.3%, y de un 29.9% para el Nivel Medio (sector público). También para los centros públicos, los estudiantes que repiten curso se estiman en 8.5%, y el abandono escolar en un 7.0%. En el nivel Medio los repitientes representan un 3.3%, y el abandono escolar un 11.0%, lo que puede vincularse al sistema de promoción, más estricto en el nivel Medio, y al contexto, más demandante para los jóvenes en edad de formarse como bachilleres (*Boletín de indicadores educativos* -SEE 2006/2007: 29).

Con gran pesimismo, a pesar del avance experimentado en la presente década, el informe de Naciones Unidas en República Dominicana sobre el nivel de avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, estimaba ya en el año 2004, como “muy improbable”, alcanzar la Meta 3 del 2.º Objetivo, logrando que todos los estudiantes dominicanos concluyan los 8

⁶⁵ El informe de la OCDE explica que estos datos se obtienen de las “encuestas por muestreo de hogares efectuadas periódicamente en la mayoría de los países latinoamericanos utilizando métodos similares para recopilar datos similares” (McGuinness, o.c., p. 162).

⁶⁶ Estos datos no contradicen las tasas de promoción de la Educación Básica, más elevadas, y que tienen una base de cálculo diferente, que incluye a los estudiantes en sobre-edad.

años de educación básica, “por el bajo nivel de retención estudiantil”. En este sentido, recomendaba como principal acción a tomar “aumentar la inversión pública y mejorar la eficiencia interna en la gestión administrativa” (Sistema de las Naciones Unidas en República Dominicana, 2004: 27).

Desde el año 2013, al menos el primero de estos aspectos ha sido atendido, como ya señalamos, mediante la asignación del 4% del PIB al sistema educativo, según establece la Ley General de Educación.

En la misma línea, el Comité de Derechos de Niño de las Naciones Unidas también planteó su preocupación sobre la extensión de las oportunidades educativas, el compromiso público y la retención en el sistema educativo, en sus recomendaciones tras examinar, según mencionamos, el 2.º informe de país presentado por la República Dominicana sobre el cumplimiento de la Convención (Comité de Derechos de Niño, 2008: 16-17).

En este sentido, cinco años después, el *Boletín de indicadores educativos* 2012/2013 del MinerD presenta una tasa de abandono de la Educación Básica de tan sólo un 2.6%, y de un 5.7% para la Educación Media, cifras ambas distantes de las registradas para el año escolar 2006/2007. Las tasas de reprobación y de sobre-edad no parecen, sin embargo, haber avanzado tanto: 8.6% para Ed. Básica y 10.8% para Media (reprobación); 15.9% y 20.4%, tasas máximas de sobre-edad en Ed. Básica (en 4.º grado) y en Ed. Media (en 1.er grado), respectivamente.

Aunque el sistema educativo dominicano cuenta con numerosos diagnósticos de su desempeño y una planificación estratégica global, sus resultados siguen resultando preocupantes. Durante más de dos décadas, los esfuerzos realizados globalmente chocan con la dura realidad de la escasa calidad de los aprendizajes de los estudiantes, lo que resta competitividad a sus egresados.

Una llamada de atención que ha conmocionado periódicamente a la sociedad dominicana la ha constituido la participación del país en las pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de UNESCO, debido a los resultados obtenidos en las entregas realizadas en 1998 y 2008, así como el avance del año 2014 de este importante estudio regional.

En 1998 sus resultados situaron al país por debajo del promedio regional entre doce países; en noveno lugar en Matemática y último en Lengua española (Casassus y otros, 1998: 21-25; PREAL, 2006b: 8). Una década después, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) situó a la República Dominicana con el más bajo puntaje de América Latina, entre los 16 países participantes (Valdés y otros, 2008). Esta situación comparativa con otros países se ha mantenido en los resultados avanzados por el Ministerio de Educación en diciembre de 2014, fruto del Tercer Estudio Regional Comparativo y

Explicativo (TERCE)⁶⁷. Sin embargo, en esta ocasión el país ha mostrado un notable índice de progreso, ya que los puntajes promedio se elevaron en su conjunto en todas las áreas y grados evaluados.

Referido al rendimiento de los estudiantes de 3.er grado en Matemática, el SERCE situó a República Dominicana entre

“los países donde el porcentaje de resultados en el Nivel I – el más elemental de los niveles de competencia definidos – es más alto que en los otros niveles (...). Debajo del nivel I se sitúan los estudiantes que no realizan las tareas más sencillas de la prueba de Matemática 3er grado. Alcanzan este nivel de desempeño el 41,28% de los alumnos de República Dominicana” (Valdés y otros, 2008: 79).

Para los estudiantes de 6.º grado, sólo un 7.1% de los resultados se sitúa en los niveles III y IV de dominio matemático, equivalente a alto desempeño (o.c.: 83). Los resultados en lectura sitúan a un 31.4% de los estudiantes dominicanos de 3.er grado por debajo del Nivel I de desempeño, y a un 47.8% de los de 6.º grado en el Nivel I. Los resultados en ciencias también son significativamente bajos en ambos grados.

Estos resultados son consistentes con los de las pruebas nacionales de promoción o reválida del 8.º grado de la educación básica y del 4.º grado de la educación media, donde las puntuaciones promedio de los estudiantes no superan los 70 puntos, estándar nacional mínimo de superación de asignaturas. Estos resultados excluyen a la mayor parte de los estudiantes dominicanos del dominio de competencias complejas, como escribir informes (en 2001 la puntuación no llegó a 65 en Matemáticas y apenas 70 en Lengua Española, PREAL, 2006: 7). En 4.º de bachillerato los promedios resultaron inferiores.

La actual situación de la educación dominicana se corresponde, sin embargo, con más de una década de la reforma educativa que se inició a partir del Plan Decenal 1992-2002, en el que se depositaron altas expectativas de cambio. Este plan supuso un consenso entre las autoridades conservadoras del momento y las demandas de democracia de la población, dada la postración en la cual la crisis de los '80 situó a la educación dominicana.

El sistema educativo dominicano que conocemos hoy se debe al impulso reformador de la década de los '90, que dio lugar a un nuevo currículum para todos los niveles y modalidades (1995), una nueva Ley General de Educación (1997), y un nuevo currículum de formación de maestros (1997), tal y como estableció el Plan Decenal de Educación 1992-2002. Todos estos pilares fueron delineados de acuerdo al espíritu de Educación Para Todos suscrito entre las Conferencias mundiales de Jontiem (1990) y Dakar (2000). Precisamente, la reunión regional preparatoria del Foro de Dakar, correspondiente a América Latina, Caribe y América del Norte, tuvo como sede a República Dominicana (10-

⁶⁷ Informe de avance disponible en el portal del Ministerio de Educación (Consultado: 2-4-2015).

12 de febrero de 2000), dando lugar al documento conocido como *Marco de Acción de Santo Domingo*.

Paralelamente, para el desarrollo de estos nuevos marcos rectores, que a su vez dieron lugar a normativas específicas, el Estado dominicano concertó importantes préstamos con el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, entre otras agencias internacionales de financiamiento. Los préstamos internacionales incidieron en la política de construcción y equipamiento de nuevos planteles educativos (lo cual contribuyó a mejorar la cobertura y al desarrollo de innovadores planes piloto), así como en el apoyo a planes masivos de formación docente, como el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Primaria (PRODEP), y el Programa para la Profesionalización de Maestros Bachilleres en Servicio (PPMB), en los años '90, según reseñamos en la introducción de este trabajo.

En la siguiente década, que coincidió con el desarrollo del trabajo de campo de esta tesis, el financiamiento internacional y el presupuesto nacional apoyaron marcos prometedores de innovación en todos los niveles educativos y de impulso a oportunidades:

- Centros (y aulas) Modelo de Educación inicial (Programa de Fortalecimiento de la Educación Inicial, PROFEI-BIRF);
- Escuela Multigrado Innovada (EMI rural), Programa de Atención a la Calidad Educativa (PACE urbano-marginal), Programa Nacional de Lectura, Escritura y Matemática (Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica-BID);
- Programa de Atención a la sobreedad en Nivel Básico.
- Centros de Excelencia de Educación Media, Programas de aceleración y de habilitación educativa para estudiantes en sobreedad (Programa Multifase para la Modernización de la Educación Media-BID).
- “Tevecentros” del Nivel Medio, con apoyo de tecnología educativa, para estudiantes de zonas rurales apartadas sin acceso a un centro educativo.
- Ampliación de especialidades de Educación Media Técnico-Profesional (PRO-ETP/ Unión Europea).
- Educación Básica y Bachillerato semi-presencial (Programa PREPARA), para que jóvenes y adultos finalicen estos estudios de forma regular o acelerada.
- Integración de estudiantes ciegos a centros educativos regulares, bajo apoyo del Centro nacional de recursos de atención a la discapacidad visual.

Como ejes transversales a estas intervenciones, muchas de estas innovaciones han sido apoyadas por la extensión de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), dotación de bibliotecas escolares y medios educativos para estudiantes y docentes, políticas de cumplimiento o extensión del horario escolar, dotación a los centros de una “canasta básica” de recursos económicos asignados de forma descentralizada, así como programas de formación docente y para directores.

A pesar de estos esfuerzos, las condiciones materiales que inciden en la eficiencia interna del sistema educativo dominicano, apuntan, entre otros factores, a la desigual distribución

de la matrícula estudiantil, ya que un 20% de los centros públicos congrega al 70% del estudiantado nacional (Flores y Lapaix, 2008: 10), sobre todo en las áreas urbanas, donde es frecuente encontrar centros masificados de más de 500 y 1,000 estudiantes. La *Síntesis de Estadísticas e Indicadores de la SEE 2006-2007* promedió en 62.09 el número de estudiantes por aula, aunque la relación docentes-estudiantes es de 21.80 estudiantes por cada docente con que cuenta el sistema educativo.

El déficit de aulas y la distribución irregular en el territorio nacional de las mismas, se relacionó, además, durante décadas, con el uso intensivo de los planteles escolares, en dos o tres tandas al día: matutina y vespertina, a las que se añadió la tanda de la noche, para Educación Básica de Adultos, o Educación Media nocturna.

En el año 2008 dos estudios ofrecieron datos al respecto que contribuyeron a planes posteriores. El Informe de la OCDE sobre el sistema educativo dominicano (McGuinness, 2008: 49), estimó en 24,000 el déficit de aulas a construir y rehabilitar. Flores y Lapaix (2008: 45), por su parte, estimaron en 900,000 los asientos escolares que el sistema educativo necesitaba suplir, y mostraron cómo tres regionales educativas (que incluyen las dos de la capital), promediaban más de 70 estudiantes por aula, superior a la media nacional (Flores y Lapaix: 43). Estos dos autores también mostraron que la Educación Media pública tenía un 56.98% de su alumnado en tandas vespertina y nocturna, frente al 76.88% de estudiantes matutinos de la educación media privada (Flores y Lapaix: 44).

La ampliación de la cobertura del grado preprimario de la educación inicial, así como de la educación media y de adultos, hizo común que los estudiantes de estos niveles y subsistemas fueran ubicados en aulas de educación básica, en adición al gran incremento de cobertura de este nivel. En ocasiones, las aulas del Nivel Básico fueron cedidas a estos otros niveles o subsistemas, mientras que más comúnmente se adoptó la medida del uso del mismo espacio en diferentes horarios.

Esta realidad, que afecta el mantenimiento escolar, ha limitado el horario escolar oficial, de cuatro horas y media diarias en la educación básica matutina, a menos de tres y media, que en la práctica, según estudios nacionales (EDUCA/ Gallup, 2005 y 2008), pueden no sobrepasar en muchos centros públicos un promedio de 2.5 horas realmente impartidas. El balance horario suele ser siempre peor en las tandas vespertina y nocturna, con un horario oficial más reducido y un personal docente y administrativo más cansado.

Esta práctica horaria de los centros educativos públicos es uno de los indicadores más dramáticos de la brecha educativa de la sociedad dominicana, dado que los centros privados de calidad duplican el número de horas reales impartidas al día por los primeros. Entre las múltiples dimensiones que impactan el incumplimiento del horario escolar oficial en la educación pública, el trabajo del personal docente en diferentes centros para cada tanda horaria, constituye una de las principales variables.

El horario dividido en dos tandas tiene también implicaciones para la formación docente situada en el propio centro. En la segunda mitad de la década de 1990 las Comisiones de

Construcción Curricular (C.C.C.) constituyeron el formato de espacio de reflexión docente implementado en las escuelas dominicanas para promover la “transformación curricular” o cambio de paradigma impulsado por el Plan Decenal de Educación 1992-2002. Actualmente estos espacios lo constituyen los denominados “Grupos Pedagógicos”. El gran obstáculo para la reflexión docente en las escuelas es hacerla coincidir con el tiempo lectivo y la atención simultánea a los estudiantes, medida adoptada por el Ministerio de Educación en un país con déficits graves de aprovechamiento del horario escolar oficial.

Para responder a los déficits del sistema de jornada escolar, durante el año escolar 2011-2012 surge el entonces programa piloto de Jornada Escolar Extendida, con 21 centros y una matrícula de 8,969 estudiantes, llegando a finalizar el año 2014-2015 con 1,545 centros educativos y una matrícula de 623,138 estudiantes. Del 2011 al 2015 el total de personal docente ascendió a 34,149 maestros. Actualmente, el Plan Nacional de Edificaciones Escolares ya ha inaugurado 703 planteles (nuevos o ampliados), con 10,940 aulas nuevas o rehabilitadas para la jornada extendida (<http://minerddigital.minerd.gob.do/noticias/minerd-iniciara-ano-escolar-con-casi-800-mil-alumnos-en-jornada-extendida/> , rev. 29-7-2015).

Este nuevo modelo escolar en expansión pretende incidir en la calidad educativa, al disponer de más horas de docencia, incluyendo actividades co-curriculares, habitualmente dejadas de lado en la escuela: huertos escolares, clubes académicos, reforzamientos del aprendizaje, tutorías, formación docente en el centro, etc. Se trata de una apuesta por una escuela más activa y concentrada en su rol de formación integral.

Otras variables de gran valor para comprender el “drama” vivido en la educación dominicana, las aportan los anexos del citado *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa* (Valdés y otros, 2008: 181-201). Con datos referidos al año 2005, sobre la muestra de centros, estudiantes y docentes participantes en dicho estudio⁶⁸, se nos brindan algunos datos muy reveladores sobre el sistema educativo dominicano, representativo de décadas de escasa atención pública:

- Condiciones materiales mínimas: Agua potable en un 61.30% de las escuelas; 73.64% cuentan con baños suficientes.
- Dotación: El 39% de las escuelas cuenta con biblioteca, con un promedio de 578 libros en las bibliotecas escolares; el 15.69% de las escuelas cuenta con un salón de informática, con un promedio de 17.28 computadoras por escuela.
- Más del 20% de los docentes de 3.er y 6.º grados alternan otro trabajo.
- Trabajo infantil fuera del hogar: 14.52% (3er. grado) y 13.91% (6º grado).
- Padres de estudiantes de 3.er grado sin certificado de estudios primarios: 40.93% (madres) y 41.36% (padres).

⁶⁸ “En cada país se evalúan aproximadamente 5 mil estudiantes por grado, entre 140 y 370 aulas por grado, y 200 escuelas” (Valdés et al, 2008: 26).

- Padres de estudiantes de 6° grado sin certificado de estudios primarios: 29.91% (madres) y 33.90% (padres).

Como parte de la política social del gobierno y de la estrategia nacional de reducción de la pobreza, ya mencionadas, algunas de estas dimensiones de exclusión dieron lugar, desde la Secretaría de Estado de Educación, a programas de apoyo a la equidad educativa, dirigidos a favorecer el acceso y permanencia de los estudiantes (vinculados en algunos casos a otras políticas de protección social focalizadas en familias de extrema pobreza y vulnerabilidad):

- Programa de Incentivo a la Asistencia Escolar (ILAE), que brinda un incentivo económico a madres de zonas muy pobres.
- Programa de Alimentación Escolar (PAE), que proporciona desayuno o merienda escolar diaria a estudiantes del Nivel Básico urbano y rural.
- Operativos médicos con el Ministerio de Salud Pública y otras entidades: desparasitación, suplementos de vitaminas y hierro, diagnósticos visuales y bucales.
- Dotación de acta de nacimiento tardía a estudiantes menores de 16 años de edad, en coordinación con la Junta Central Electoral, responsable de las actas civiles.
- Apoyo y tutorías educativas a niños y niñas trabajadoras, en coordinación con programas de erradicación del trabajo infantil.

Otras estrategias en este sentido, coordinadas entre las políticas sociales del gobierno y las políticas de bienestar estudiantil, implican la dotación de becas, mochilas, uniformes y materiales escolares a estudiantes de familias de bajos ingresos, así como revisiones de salud preventiva en los estudiantes. Gran parte de estas iniciativas de apoyo a la equidad son parte también de los programas de diversas ONG y fundaciones. Para todos los estudiantes, la provisión de libros de texto es gratuita en los centros públicos, sujeta a disponibilidad, re-edición y reposición anual desde el MinerD. Bajo préstamo, se reciclan de un año a otro los textos escolares, entre una cohorte de estudiantes y la siguiente.

En relación con el Programa de Alimentación Escolar (PAE), que también beneficia a todos los estudiantes de los centros públicos, según el Informe de la OCDE (McGuinness, 2008: 51-52), *“en el año 2005 el PAE Urbano Marginal distribuyó 1.412.577 raciones alimenticias diarias en 3,944 escuelas; el total distribuido de raciones ascendió a 239,549,080. El PAE Real [zona rural y urbana] atendió a 79,120 alumnos de 589 escuelas, proporcionando 3.667.799 raciones mensuales”*. Diez años después, este programa ha logrado una creciente importancia en la ingesta nutricional de los centros educativos públicos, diversificada ante la oferta de almuerzo en los centros de jornada extendida.

La demanda pública de una mayor calidad educativa, frente a los bajos resultados de aprendizaje, contrasta con el cuantioso aporte de becas a los maestros para su formación docente y con el hecho de haber focalizado el mayor volumen de inversión pública en el Nivel Básico, respecto a los otros niveles educativos; casi siete veces más que la inversión en el Nivel Medio (PREAL, 2007: 19). La demanda de calidad también contrasta, por otra

parte, con el hecho de contar, desde 1992 con el sistema de evaluación de egresados de los niveles Básico y Medio denominado Pruebas Nacionales. En relación a sus bajos resultados, a los que ya hemos aludido, hay que plantear que su valor de promoción es de tan sólo un 30%, sumado al 70% que corresponde a la evaluación de los grados cursados (R.D. y Costa Rica al año 2007 eran los dos únicos países de Centroamérica, monitoreados por PREAL, con un sistema de evaluación nacional periódico (PREAL, 2007: 23).

En el marco de la reorganización que supuso la Ley General de Educación, el establecimiento de un nuevo currículum en 1995 planteó, nuevos parámetros de logro para incrementar la calidad de la oferta educativa. El reto inmediato fue su implementación, apoyada en la capacitación masiva de miles de docentes. Sin embargo, ya en el año 2001, las conclusiones de la investigación cualitativa coordinada por Valera (y a la que aludimos en nuestro marco teórico) reflejan una preocupación ampliamente compartida:

En sentido general en los centros se observa una práctica pedagógica poco permeada por las nuevas conceptualizaciones y enfoques metodológicos propuestos por la reforma curricular. Esta integra nuevos términos en el vocabulario de los actores escolares sin cambiar significativamente su comprensión sobre cómo se produce el aprendizaje, y articula asistemáticamente estrategias y actividades que responden a metodologías más activas, dentro de un diseño pedagógico tradicional que enfatiza la repetición y la memorización (Valera, 2001: 135-136, el subrayado es nuestro).

Como trasfondo de las ambiciosas declaraciones del Plan Decenal de 1992-2002, la sostenibilidad de la reforma estuvo comprometida, hasta el año 2012, por el mantenimiento de una de las más bajas tasas de inversión pública en Educación de toda América Latina y el Caribe. Según el Instituto de Estadística de la UNESCO (CEPAL/UNICEF, 2006: 7), para el año 2004 el gasto público en Educación en la República Dominicana, se situó en un 1.1% del PIB, frente al promedio latinoamericano (3.88%), y al de Europa occidental y Norteamérica (5.89%). Un dato similar situaba al país en el último renglón de inversión en el contexto regional en el Informe PREAL 2007 (p. 18), según datos del Banco Mundial.

Flores y Lapaix (2008: 67) señalan, por su parte, que el presupuesto de la cartera educativa, que había llegado en 2002 a un 2.9% – el más alto de la democracia –, descendió a un 1.5% en 2004, tras la crisis bancaria nacional de 2003. En síntesis, durante sucesivos gobiernos la inversión pública no llegó ni al modesto 4% del PIB que exige la actual Ley de Educación y fue muy sensible a períodos de crisis de la economía nacional e internacional.

Este escenario estructural se tradujo en el mantenimiento de un cuerpo docente históricamente retribuido por debajo del nivel de la canasta básica familiar (a pesar de haber mejorado su nivel de ingresos en la última década), con bajos niveles de competencia y cumplimiento exigibles, y, con equipamientos, en un amplio número de escuelas, por debajo de los requeridos para un desarrollo curricular básico, como ya se ha expuesto.

El Informe Nacional de Desarrollo Humano de la República Dominicana del año 2005 (Ceara-Hatton y otros, 2005), que, con datos del propio Banco Central, situaba el gasto público en Educación en tan sólo un 1.9% del PIB para el año 2003, estableció además que

la gran mayoría de los recursos se destina a cubrir gastos corrientes, en particular sueldos y salarios. Entre 1999 y 2003, en promedio, los gastos corrientes representaron el 95%, y la partida de sueldos y salarios, el 75% de los recursos (Ceara-Hatton y otros, 2005: 172).

La misma fuente (Ceara-Hatton y otros, 2005) concluyó que

el gasto público en educación ha crecido, pero está concentrado en sueldos y salarios, además de estar por debajo de las pautas internacionales. Adicionalmente, el sistema educativo es ineficiente, lo que implica que mayores gastos no conducen a mejores resultados del sistema” (Ceara-Hatton y otros, 2005: 173).

Más allá del incremento gradual previsto en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, como reseñamos en la introducción de este trabajo, tras una intensa campaña de la sociedad civil que comprometió a todos los candidatos a las elecciones presidenciales, en el año 2013 (inicio de la gestión de gobierno 2012-2016) se inició la ejecución del 4% del PIB para la educación. Este notable incremento presupuestal enfrenta, por supuesto, retos cualitativos de gran magnitud para concretar las apuestas sociales de la reforma educativa.

Calidad y gestión educativa: visiones y desafíos desde los retos de la escuela dominicana

Como es sabido, los cambios sociales, al involucrar mentalidades y prácticas, avanzan con lentitud, al ritmo en que las personas los asumimos, en procesos complejos de diálogo, confrontación, resistencia y consenso. Aun contando con la voluntad política, esta es una de las características, a nuestro modo de ver, del cambio educativo planteado en la República Dominicana, que tiene su mayor desafío en el logro de una calidad garante de derechos.

En el año 2005 la SEE diseñó un “*Modelo de Gestión para la Calidad Educativa*”, con diez indicadores institucionales y pedagógicos. Alineado con las características de los modelos de eficacia escolar, reseñadas en nuestro marco conceptual, este modelo dio pie a la primera auto-evaluación de los centros educativos públicos del país. En agosto de 2009 se divulgó a estos el cartel orientador “*Nos organizamos para una escuela efectiva*”, sobre los roles de los diversos actores e instancias de la comunidad educativa.

Como ya expusimos en relación a los criterios sobre disciplina escolar positiva (v. marco conceptual), y al abordar el sistema de protección a la niñez, desde la perspectiva específica de los estudiantes, el Minerd presentó en el año 2013 (a partir de una versión preliminar del año 2011, validada a nivel nacional), las *Normas del sistema educativo dominicano para la*

convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados. Este nuevo marco normativo, articulado con el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, en cumplimiento de lo establecido en los artículos 48-49 de la Ley 136-03, actualiza este ámbito de la gestión educativa a partir de los principios emanados de la Convención sobre los Derechos del Niño, ofreciéndose como modelo para los reglamentos específicos que los centros educativos – no sin resistencias – deben también actualizar.

Por otra parte, superar el tradicionalismo de un sistema educativo, aún poco funcional y desvinculado en gran medida de las grandes necesidades sociales (a las cuales responden los planes de reforma educativa), obliga indiscutiblemente a un esfuerzo sostenido y estratégico, técnico y financiero, que extienda los programas de cambio a largo plazo, dejando realmente “capacidades instaladas”, según el propio discurso de estos programas.

Según citamos, la implantación de la jornada extendida (más horas de aprendizaje y docentes concentrados en un solo centro), tras superar su etapa piloto y extenderse progresivamente, implica reorganizar cuantiosos recursos, adaptar la gestión escolar y rediseñar el modelo pedagógico. La dotación de las aulas necesarias deberá acompañarse de la formación del personal directivo y docente para una gestión escolar diferente.

A pesar de los numerosos planteamientos, análisis y diagnósticos llevados a cabo sobre la educación del país, según reseñamos en la introducción de esta tesis, la gestión de los centros educativos, como la del sistema educativo, representa uno de los mayores retos para la mejora de la calidad educativa en la República Dominicana. Aspectos tan articulados entre sí como el cumplimiento de las normativas públicas, los roles de los actores educativos o el desarrollo curricular, apenas empiezan a recorrerse al nivel que demanda la sociedad del siglo XXI. Este reto no es nuevo y ha sido asumido en el país desde diferentes perspectivas, en el marco de los compromisos suscritos a nivel regional y mundial.

Estrategias de país al 2018 y al 2030

Como síntesis de diagnóstico y prospectiva global, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, delinea a través de sus diez grandes políticas la ruta a seguir por la educación dominicana no universitaria. Tras concluir el primer Plan Decenal de Educación 1992-2002, se formuló el Plan de Desarrollo Estratégico 2003-2012, reemplazado por el Plan Decenal vigente. Dado que estas políticas marco responden a las agendas abiertas o inconclusas durante dos décadas, nos parece legítimo cerrar con ellas la contextualización del sistema educativo dominicano en este trabajo, ya que representan las respuestas abiertas desde el Estado.

El Plan Decenal de Educación 2008-2018, el segundo de estas características que se formula en el país, retoma los retos de cobertura e innovación, bajo el sello integrador de la calidad como horizonte permanente, desde la perspectiva de los centros educativos como núcleos del sistema educativo. En ellos necesariamente ha de converger este decálogo de la educación nacional, mostrado en el cuadro que sigue.

CUADRO 45: PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2008-2018 DE LA REPÚBLICA DOMINICANA. POLÍTICAS GENERALES

1. Movilizar las voluntades públicas y privadas con el objetivo de asegurar que la población de 5 años reciba un año de Educación Inicial y 8 años de Educación Básica inclusiva y de calidad.
2. Consolidar, expandir y diversificar un Nivel de Educación Media y una modalidad de Educación de Adultos de calidad, con el objetivo de crear ciudadanía y como paso al mercado laboral y/o a la educación superior.
3. Revisar periódicamente, difundir y aplicar el currículo garantizando la comprensión lectora y el desarrollo lógico-matemático en el Nivel Básico, y promover una cultura de su cumplimiento desde una perspectiva de formación en valores que oriente el desarrollo humano integral, consolidando todas las demás dimensiones de la Ciencia en los niveles educativos, así como la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a los procesos educativos.
4. Establecer claros estándares de calidad y un sistema de evaluación que permita monitorear el desempeño del sistema educativo, que estimule la movilización de la escuela, la familia y la comunidad en favor de una mejor educación, y garantice al país que los certificados y títulos otorgados estén avalados por los aprendizajes previstos.
5. Crear las condiciones necesarias y movilizar a la sociedad dominicana y a las comunidades educativas para asegurar el estricto cumplimiento del horario y calendario escolar a fin de posibilitar el aprendizaje de los estudiantes.
6. Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado.
7. Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables.
8. Estimular la participación de la familia, la comunidad e instituciones no gubernamentales, en el desarrollo de las políticas, los programas y los proyectos educativos.
9. Promover el mejoramiento continuo del sistema educativo para mantener siempre una estructura ágil, flexible, abierta a la participación y centrada en la escuela.
10. Movilizar a los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, en procura de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos de cobertura, calidad y equidad educativas indispensables para enfrentar los retos económicos, políticos y sociales del siglo XXI.

FUENTE: Secretaría de Estado de Educación (2008b)

A pesar de la complejidad intrínseca a cada una de sus grandes líneas de políticas públicas, este ambicioso plan decenal ha contribuido a articular un amplio conjunto de medidas y consensos para concretar la transformación global de todo un sistema educativo. El propio

Minerd, al presentar los resultados del país en el TERCE (Tercer Estudio Regional y Comparativo) ha sintetizado las acciones que lidera para mejorar los aprendizajes:

a) *Reforma curricular con enfoque por competencias (Ed. Primaria 2013/2014)*; b) *Expansión del tiempo de instrucción a través de la Jornada Escolar Extendida (2013/...)*; c) *Atención integral a la primera infancia (2013/...)*; d) *Política de apoyo a los primeros grados en alianza con PUCMM-C.C.Poveda-OEI (2011/...)*; e) *Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela. Inafocam-INTEC-PUCMM (2014/...)*; f) *Escuela de Directores (2011/...)*; g) *Formación docente continua*; h) *Fortalecimiento y descentralización de la gestión institucional*; i) *Entrega de material didáctico y bibliotecas*; j) *Trabajo con la familia* ⁶⁹.

La Educación se ha convertido en eje central de agenda de la República Dominicana, especialmente desde su integración en las metas e indicadores de la Estrategia Nacional de Desarrollo (END, Ley 1-12). A nivel regional, este hito fue precedido en el año 2010 por la reflexión y compromisos para las Metas 2021, definidas por los países miembros de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Por otro lado, en las acciones gubernamentales inciden y se suman sectores sociales preocupados por la calidad educativa, el uso eficiente del tiempo escolar y el financiamiento público educativo, así como el aporte de las familias. Todos estos esfuerzos y horizontes han contribuido a forjar una visión compartida, plasmada en el *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, más conocido como “Pacto Educativo”, suscrito por los máximos representantes del Estado y de la sociedad dominicana, en el palacio presidencial en abril de 2014.

Como no podía ser menos en este trabajo, seleccionamos, del denso texto del Pacto Educativo, el párrafo que ilustra la visión compartida en dicho documento acerca de una escuela amigable y relevante para la niñez. Dicha visión se sistematizó a partir de la consulta realizada a una muestra de niños del país y es coherente con otros planteamientos avanzados en nuestro marco teórico y en nuestro trabajo de campo:

Los niños, niñas y adolescentes imaginan su escuela como un lugar para aprender con alegría y así comprender el mundo que los rodea; que cuente con amplios espacios, en contacto con la naturaleza, con facilidad de acceso para todos, sin importar limitaciones físicas o de cualquier otro tipo. Una escuela que sea bonita, limpia, ordenada, debidamente equipada, que incorpore habitualmente el juego, el deporte, el arte y el acercamiento a la tecnología; donde prime el afecto y el respeto entre iguales, y que ayude a descubrir y potenciar los talentos de cada estudiante. En definitiva, una escuela que sea orgullo y ejemplo para su comunidad y el país (Presidencia de la República, 2014: 7-8).

⁶⁹ <http://www.minerd.gob.do/documentosminerd/ResultadosComparado.pdf> . Consultado 2-4-2015

CAPITULO 8: CONTEXTO DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY (2001-2006)

*Querido Dios, yo te amo mucho, amo a mi papá, amo a mi mamá,
amo a mis hermanos, amo a mis profesores, y a todos mis amigos.
Muchas gracias, Dios, por todo lo que me das:
la Vida, el cariño, la escuela, y las demás cosas.
Yo quisiera que todos los niños del mundo tuvieran lo que necesitan.
Gracias, Dios, te lo pido por mí y por ellos.*

Oración diaria. Acto de bandera de la escuela Rep. Uruguay (2001-2009)⁷⁰

8.1. ASPECTOS GENERALES

La escuela de Educación Básica (ahora Primaria) República del Uruguay se encuentra en el Distrito Educativo 15-03 (Santo Domingo Sur Central), el cual contaba con 10,420 estudiantes de Educación Básica matriculados en centros públicos en el año escolar 2006/2007, y 23,614 en centros privados (Boletín Estadístico SEE 2006-2007: 73 y 77).

La proporción entre educación pública y privada que presenta este Distrito Educativo se encuentra muy alejada del promedio nacional, donde, como ya se ha expuesto, los centros públicos son mayoría. Esto responde al hecho de ocupar el área central de la ciudad histórica de Santo Domingo (Distrito Nacional), donde la oferta privada es más abundante, y donde, de hecho, se encuentran algunos de los mejores centros educativos privados del país.

De acuerdo a la tipificación de los centros educativos que establece el artículo 6.2 de la Ordenanza 4'99 del sistema educativo, la escuela República del Uruguay pertenece, “según el tipo de dirección y la cantidad de alumnos matriculados”, a la cuarta categoría (C4, entre seis), al albergar entre sus dos tandas (matutina y vespertina) “entre 1,201 y 1,600 estudiantes”.

Durante el período de nuestro acompañamiento, el horario de esta escuela básica de lunes a viernes, fue de 8:00 a.m. a 12 m. y de 2 a 5:30 p.m., aunque la normativa pública establece media hora más a cada tanda horaria de educación básica (Ord. 4'99, art. 48). No obstante, numerosos interferentes suelen reducir el tiempo escolar en la educación pública, así como el número de días lectivos, según hemos planteado. Desde que recientemente la escuela ha pasado a ser centro de jornada extendida, su horario oficial es de 8 a.m. a 4 p.m. (40 horas semanales), para un mismo grupo de estudiantes.

⁷⁰ Aporte de la directora de la escuela, Lic. Mireya Angeles, en el marco de nuestro trabajo de campo

La rutina del centro inicia cada jornada en el patio del plantel escolar, con todos los estudiantes formados en filas, con el tradicional acto de bandera, común y obligatorio a todos los centros educativos, públicos y privados del país. En dicho acto se entonan el himno nacional u otros himnos patrióticos, se realiza alguna invocación religiosa y se aprovecha el encuentro para compartir mensajes estimulantes o informativos a la comunidad educativa⁷¹. El acto de bandera sólo tiene lugar en la mañana.

Como en todos los centros públicos del país, la educación es mixta, para niños y niñas, y atiende gratuitamente desde el grado pre-primario de la educación inicial (cinco años) hasta el octavo grado de la educación básica (hoy ya en el primer ciclo de educación secundaria).

De forma también representativa de lo que ha sucedido en las últimas décadas en el conjunto del sistema educativo, hasta su designación como escuela de jornada extendida, el plantel (planta física) albergó otros centros educativos (público o privado), fruto de la demanda de educación formal y no formal. Esta situación llegó a sumar un total de tres tandas educativas públicas (matutina, vespertina y nocturna), así como un centro educativo privado (academia sabatino-dominical), funcionando ininterrumpidamente en la misma planta física, de lunes a domingo. En cuanto al impacto sobre el mantenimiento del centro, aunque las tandas matutina y vespertina comparten una misma dirección, podríamos hablar en la práctica de cuatro centros educativos comprimidos en un solo espacio físico.

Según informaciones de quien era directora de la escuela durante nuestro acompañamiento, incluso una universidad privada, con sede próxima, propuso utilizar las aulas disponibles en el centro durante los fines de semana. También esta situación es una práctica usual en el caso de pequeñas instituciones de educación superior.

El primero de los dos centros establecido en horario adicional, el de Educación Básica de Adultos (EBA), operaba oficialmente desde las 6 hasta las 10 p.m., siempre que no se interrumpiera el servicio eléctrico. En la actualidad, la Educación de Adultos se imparte en el centro en horario de fin de semana, de acuerdo al formato semi-presencial extendido para este sub-sistema educativo.

Por otra parte, la academia conocida como “Círculo Cristiano”, sigue operando en esta escuela desde hace varias décadas en horario sabatino y dominical. Con sucursales en otros puntos de la ciudad y su sede principal en un edificio comercial de la cercana avenida Duarte, esta academia alquila las aulas del centro público, ofreciendo una amplia gama de cursos ocupacionales. Como parte de la miríada de centros de estas características, la oferta curricular del Círculo Cristiano intenta facilitar la inserción laboral de los jóvenes fruto del fracaso escolar, o a quienes el sistema educativo ha brindado escasas competencias.

⁷¹ En algunos centros, en fechas señaladas, los estudiantes son reconocidos o realizan presentaciones grupales, generalmente artístico-culturales, en el marco del acto de bandera.

8.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN EN EL CONTEXTO DEL BARRIO

Una carta del Subsecretario de Estado de Educación y Bellas Artes, Osvaldo Báez Soler, de fecha 25 de junio de 1936, dirigida al Inspector de Instrucción Pública, Joaquín Díaz Belliard, instruye a este, “por autorización del Secretario de Estado”, a informar acerca de una “solicitud elevada [15 de junio] por numerosos moradores para que sea establecida un escuela rudimentaria en Villa Francisca”, siendo esta la primera noticia oficial a que hemos accedido en relación a la escuela pública de este barrio⁷².

Veloz Maggiolo, cronista de Villa Francisca ya citado, testimonia que la primera escuela del barrio, de madera, y antecesora de la actual, funcionó en la misma calle Caracas (a pocos metros y en la acera donde hoy se encuentra), frente al Parque Enriquillo, esquina con la avenida Duarte, en el solar que ocupan actualmente unos grandes almacenes⁷³.

De hecho, el titular de la noticia de la inauguración del edificio actual de la escuela República del Uruguay (diario *El Caribe*, 26 de febrero de 1952⁷⁴, v. **cuadro 46**) reza así: “*Instalan en su nuevo local...*” (el subrayado es nuestro).

Este edificio fue inaugurado el 25 de febrero de 1952, bajo la denominación de “Escuela Primaria Julia Molina”, en reconocimiento a la madre del dictador Rafael Leonidas Trujillo, gobernante del país durante 31 años (según señalamos, al referirnos al contexto de Villa Francisca, fue habitual en esa dictadura denominar numerosas avenidas e infraestructuras públicas con el nombre del tirano y de miembros de su familia).

Al cumplirse 25 años del inicio de su régimen, una de las monografías editadas para magnificar la llamada “era de Trujillo”, describe la actual escuela Uruguay: “*un edificio de dos plantas*⁷⁵, *construido de bloques y hormigón armado, ubicado en la calle Caracas de Ciudad Trujillo*⁷⁶, *con área de 1,846 m²*”, consignando un costo de RD\$125,505.01 (García Bonnelly, 1955: 17). Otra publicación de la misma serie (Pacheco, 1955: 129) le atribuye un costo de RD\$87,966.32 (tomando la cifra más alta, la actual edificación habría costado unos dos mil euros, según el cambio aproximado con el peso dominicano, al momento de cerrar estas líneas).

La actual construcción de 1952, también próxima al Parque Enriquillo, no solamente conserva numerosos vestigios de la época de su fundación, sino que ha mantenido en el imaginario del barrio el nombre de “La Julia”, en alusión a su nombre original, que perdiera en 1961, tras la caída de la dictadura.

⁷² Oficio n.º 3914. Ciudad Trujillo. Archivo General de la Nación. Fondos de Educación.

⁷³ Información oral de Marcio Veloz Maggiolo (2002) al autor.

⁷⁴ Noticia recuperada por el autor de la Hemeroteca del Archivo General de la Nación.

⁷⁵ En República Dominicana se denomina “primera planta”, al nivel situado a ras de tierra, de modo que el siguiente nivel constituye la “segunda planta” (primera en España).

⁷⁶ Recordamos que fue la denominación de Santo Domingo entre 1936 y 1961.

Según recoge el diario *El Caribe*, en la edición citada, la inauguración contó con la participación principal del entonces Secretario de Estado de Educación, Joaquín Balaguer, mentor igualmente de la Ley de Educación de 1951, vigente hasta la promulgación de la actual Ley General de Educación 66'97⁷⁷. La misma noticia de prensa reseña que la construcción de la escuela formó parte de un plan gubernamental que dotó de nuevos planteles (aún existentes), a los barrios en expansión, más allá del casco colonial, de la entonces llamada Ciudad Trujillo.

Entre estas construcciones se encuentra la cercana escuela República de Chile, en el vecino barrio de San Carlos, en la misma calle Caracas. La magnificencia de estas nuevas construcciones, y la megalomanía del régimen llevó a denominarlas “palacios escolares”.

Respecto a la escuela “Julia Molina”, la citada noticia de *El Caribe* nos describe una planta física muy cercana a la actual:

“Veinte aulas, diez en la parte baja, y diez en la alta. La primera está integrada, además, por un espacioso vestíbulo, departamentos para la dirección, secretaría, conserjería, despensa y salón del desayuno escolar. En la segunda, además de las aulas indicadas se encuentra el auditorium del plantel...”

La similitud de esta descripción con la escuela que conocimos a partir del año 2000, nos da idea de la casi inexistente inversión gubernamental durante las cinco siguientes décadas, según testimonian también las fotografías de la escuela de los años `70 y `80 – que compartió la bibliotecaria del centro – y en las cuales es visible la pobre dotación de las aulas y de otros espacios comunes.

Otra nota llamativa de la descripción de 1952 es que no aluda al patio de la escuela, el cual ocupa un espacio mayor al del área techada, y que constituiría un eje decisivo del acompañamiento que desarrollamos a partir del año 2001. Sí refiere, en cambio, la citada noticia de *El Caribe*, la existencia del área ajardinada frontal, similar a la que se ha llegado a recuperar y mejorar tras la reparación del plantel en 2008.

⁷⁷ En 1960 Balaguer sería designado Presidente por Trujillo, manteniendo dicha posición hasta 1962, en que fue desplazado por las fuerzas democráticas que ajusticiaron al tirano en 1961. En 1966, después de la guerra civil de 1965, y con apoyo USA, ocuparía de nuevo la Presidencia de la República, durante 22 años más, divididos en dos períodos, caracterizados por el fraude electoral, la corrupción gubernamental, las obras públicas faraónicas, y la sangrienta represión de la oposición política, llegando a convertirse en un caudillo paradigmático de la vida pública dominicana, hasta su muerte en 2002.

CUADRO 46: INAUGURACIÓN DEL EDIFICIO ACTUAL DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. RESEÑA DE PRENSA (*EL CARIBE*, 26-2-1952)



FUENTE: Hemeroteca del Archivo General de la Nación

En este sentido, un informe de dos páginas del año 1958, redactado por el Director General de Educación Rural, Luís Napoleón Núñez Molina, critica el descuido de los jardines de diversos planteles públicos de Ciudad Trujillo, entre los que incluye a la Escuela Julia Molina⁷⁸.

A pesar del cuidado urbanístico, en los espacios céntricos de la capital del país, durante el período trujillista, el memorando del destacado inspector denuncia, en las escuelas citadas de la zona céntrica de la ciudad, “*la ausencia o estado de abandono en que están los jardines*”, debido a circunstancias que se detallan: falta de jardineros asignados. “*donde los*

⁷⁸ Luis Napoleón Núñez Molina (7 de marzo de 1958). *Memorando al Sr. Secretario de Estado de Educación y Bellas Artes*. Archivo General de la Nación. Fondos de Educación.

hay necesitan dirección”, necesidad de instalación de agua, falta de herramientas para trabajos de jardinería, falta de verja para garantizar la conservación de los jardines.

Este conjunto de alegatos resulta relevante, ya que representan una tónica hasta el momento presente. Aspectos logísticos, presupuestarios y de gestión hacen sumamente complejo, aún hoy día, una perspectiva medio ambiental sostenible en los centros educativos públicos dominicanos.

La inspección de Núñez Molina presenta el referido estado situacional, de acuerdo a un plan de organización de jardines ornamentales en las escuelas, a fin de que las escuelas promuevan “prácticas de jardinería”, y de que los estudiantes aprendan y cooperen con el ornato de la ciudad capital. Para Núñez Molina, “*la escuela debe ser ‘un reflejo de la vida’, y si los niños no viven en un ambiente de belleza en su escuela, no tratarán de embellecer sus viviendas cuando alcancen la vida adulta*” (p. 2).

Volviendo a la noticia de *El Caribe* sobre la fundación de la escuela, esta refiere, desde el punto de vista plástico, la ubicación de una escultura, en el centro de la fachada del plantel, aún visible, de Antonio Prat Ventós⁷⁹, representando a “*Pegaso en alado corcel, llevando en alto la antorcha de la sabiduría*”. Igualmente se glosan las impresionantes pinturas murales que adornan cada aula de la escuela, del pintor Eligio Pichardo, todavía hoy visibles en su mayor parte, y que reflejan en cada aula diferentes aspectos de la historia y la identidad nacional.

Como reseña Gómez (2000: 21), “*en la Escuela Primaria de Niñas Julia Molina (...), Eligio Pichardo (1929-1984) pintó 24 murales en las aulas, salón de actos, pasillos y comedor, recreando pictóricamente temas de la historia nacional, el arte y la educación.*” El estilo de dichas pinturas murales a la caseína, de gran fuerza estética, refleja las tendencias artísticas de mediados del siglo XX, entre el expresionismo y el cubismo, con una notable influencia del prestigioso muralismo mejicano.

El deterioro de estas pinturas, paralelo al de Villa Francisca, hizo posible que estos datos históricos se perdieran entre los miembros del centro educativo. A fin de recuperar y valorar críticamente el patrimonio histórico que representa la escuela Uruguay, desde nuestro acompañamiento se desplegaron diversas estrategias para el conocimiento de este legado por parte de esta comunidad educativa, motivando a sus docentes a que aprovecharan desde el currículum de Ciencias Sociales este singular contexto.

Con fecha 26 de febrero de 2004, el investigador preparó una comunicación (v. **anexo E17**), dirigida a la comunidad educativa de la escuela, donde se detallan los datos de autoría

⁷⁹ Artista plástico (Barcelona, 1925- Santo Domingo, 1999), llegado al país con 14 años, en 1940, con los exiliados de la guerra civil española, y que llegó a convertirse en un destacado representante de las artes plásticas dominicanas, al igual que gran parte de la intelectualidad española que arribó, en dichas circunstancias, a ésta y otras naciones del continente. El Archivo General de la Nación conmemoró en 2010 el 70.º aniversario de la llegada del exilio español.

de los murales históricos que reseña este trabajo. Esta carta fue leída días más tarde en el acto de bandera de inicio de la jornada escolar. Ese mismo año, un grupo de acompañantes del INTEC elaboraría el primer catálogo – del que tenemos noticia – de los murales del centro (v. **anexo D9**).

Aunque el marco histórico nos remite a un pasado de dictadura, nuestro acompañamiento destacó la importancia para el patrimonio nacional – y para la identidad de Villa Francisca – que la escuela República del Uruguay fuera el único plantel escolar en el país que conservara pinturas murales del período de su fundación, salvo fragmentos aislados en otros centros educativos de aquella época (otras valiosas pinturas murales de Eligio Pichardo habían sucumbido bajo capas de pintura en la Escuela República Dominicana, al igual que las de Vela Zanetti en el liceo Estados Unidos, las cuales representaban escenas del Quijote).

En el año 2006 una restauradora profesional recibió nuestra asesoría para presentar a la Universidad INTEC y al Ministerio de Cultura un proyecto de restauración integral del tesoro plástico de la escuela Uruguay (v. **anexo E35**), obteniendo tan sólo una aprobación preliminar. En este sentido, Gómez (2000: 22), en el marco del diagnóstico sobre el muralismo dominicano, expresaría unos años antes: *“Creemos que las pinturas murales de Eligio Pichardo no pueden esperar más su merecido rescate y correcta protección, que la maestría de este excelente pintor salga a la luz y su obra pueda renacer, cumpliendo la importante función didáctica para la cual fue creada”*.

Considerando que la escuela fue sede de comandos constitucionalistas en la guerra de 1965, así como el agudo deterioro y las reparaciones menores de la planta física durante años, resultó milagrosa la conservación de estas pinturas murales durante décadas, lo que atribuimos en gran parte al respeto que le otorgaron los miembros de la comunidad educativa, especialmente las sucesivas directoras del centro.

De forma llamativa, en uno de los murales de la segunda planta era visible una de las escasas mutilaciones intencionales y simbólicas de esta “pinacoteca” (aparte de numerosos rayones), al haberse tapado, posiblemente hace años, el rostro de Trujillo de forma deliberada, sin haber dañado el resto del mural. Durante nuestro acompañamiento pudimos observar, por otra parte, cómo un profesor tapó el tercio inferior de un mural de su aula, al tomar la iniciativa de pintar las paredes, sin conocimiento de la directora. En agosto de 2015, los murales aun visibles y los que permanecían sólo borrosos, fueron tapados con pintura, en espera de un futuro donde tal vez se les restaure y valore patrimonialmente.

Aunque se hallaran visibles, el deterioro de estas pinturas impedía actualizar dignamente la ambientación de la escuela. A pesar del valor histórico de que se conservaran, la inacción pública para restaurar estos murales acentuó – en el período de nuestro acompañamiento – la sensación de abandono y deterioro del centro, como reflejo ruinoso de un pasado enterrado.

Todo el ostentoso marco físico de un palacio escolar como el de la escuela Julia Molina, en una sociedad dominicana predominantemente rural y escasamente letrada, la de la mitad del siglo XX, albergó una escuela de niñas – todavía en la década de 1970 – donde el clima del centro educativo, del período de la dictadura, refleja el verticalismo y autoritarismo del régimen. Como analiza el investigador y político dominicano Rafael Chaljub:

El otro puntal en el que se apoyó Trujillo, en la construcción de su poderoso imperio, fue la escuela. El aula perdió su decencia para convertirse en prostituido canal de difusión de la doctrina trujillista (...). Llena de prejuicios raciales, de tergiversación de acontecimientos, de manejos acomodaticios, y de cantos de gloria a Trujillo, que pronto fue declarado Primer Maestro de la República, y, para equilibrarlo con el patricio Juan Pablo Duarte, también lo declararon Padre de la Patria Nueva. Después al Benefactor se le compuso su propio himno y se le confeccionó su bandera personal. Ese himno se cantaba en las escuelas con la misma reverencia que el himno nacional, y junto al emblema tricolor de la República, flameaba al aire por todas partes la bandera de las cinco estrellas del Generalísimo (Chaljub, 2006: 48-49).

8.3. ESPACIO FÍSICO DEL CENTRO

A partir del diagnóstico del año 2001, con el que se inicia nuestro acompañamiento a la Escuela República del Uruguay, el análisis de las características del espacio físico del centro constituye un foco de atención, debido tanto a las potencialidades de su uso pedagógico, como a su acusado deterioro. El resultado de sucesivos análisis pronto influirá en el diseño de los componentes de nuestro acompañamiento.

El centro educativo se encuentra dispuesto sobre el espacio de un largo rectángulo, que constituye, aproximadamente, una tercera parte, central, de la manzana urbana (cuadra) delimitada por las calles Barahona (N), Caracas (S), Juana Saltitopa (E) y José Martí (O). El solar de la escuela limita directamente con las calles que constituyen sus fronteras Norte y Sur. La fachada Sur es la principal y única entrada, hacia la calle Caracas.

El límite Norte del centro, en un extremo del patio, hacia la calle Barahona, conserva unas escaleras que denotan que hace décadas el centro tuvo una salida trasera, como nos confirmaron testimonios orales de miembros de la escuela.

Los restantes límites del centro se encuentran definidos por viviendas (hacia el Este, calle Juana Saltitopa) y comercios (hacia el Oeste, calle José Martí).

La fachada conserva un frente ajardinado y algunos vistosos árboles. Durante el período que ocupó nuestro acompañamiento, la solemne fachada, situada en un nivel superior al de la calle, era más visible, ya que la cerca del centro la constituía una simple verja metálica

de alambre dulce (“malla ciclónica”). La reparación del centro educativo del año 2009 levantó un alto muro, tal y como es predominante en los restantes centros educativos del país, a fin de reforzar la seguridad del plantel.

Por otra parte, una de las características físicas más notables del centro educativo es la amplitud que comparten, tanto el área techada (aulas y áreas de servicio) como el área al aire libre (patios), lo cual fundamenta una acusada dualidad de uso.

Durante el primer trimestre de acompañamiento a la escuela con los estudiantes del INTEC, la medición del patio constituyó una de las primeras acciones, dirigida a planificar las posteriores estrategias medio ambientales. El resultado de las mediciones en el área descubierta, a falta de algunas áreas cementadas, arrojó las siguientes dimensiones:

CUADRO 47: ANÁLISIS DE DIMENSIONES. ÁREAS NO TECHADAS DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. JUNIO 2002

AREAS / ZONAS REFORESTABLES (Orientación Sur-Norte)	DIMENSIONES ⁸⁰
1. Arriate lateral; área cancha (posible para jardín y árboles de sombra, pues la cancha carece de sombra, convenientemente espaciados, pues el muro inmediato es el previsto para murales)	68 x 3.7 pies
2. Patio posterior / franja derecha (posible para árboles de sombra y huerto escolar)	53 x 35 pies
3. Patio posterior / franja izquierda (posible para árboles de sombra y huerto escolar)	72 x 33 pies
4. Patio área de Nivel Inicial (consta de dos árboles de porte mediano que dan sombra a casi todo el patio).	45 x 46.2 pies
5. Pasillo lateral Este de la escuela	134 x 5.5 pies
6. Patio interior Este (consta de un ejemplar monumental de <i>Almendra</i> y otras especies de jardín, a preservar).	28 x 18.5 pies
7. Patio frontal / franja derecha (posible para jardín)	28 x 18.5 pies aprox. útil
8. Patio frontal / franja izquierda	53 x 35 pies aprox. útil

FUENTE: Elaboración propia a partir de trabajo de campo de estudiantes del INTEC

Como puede apreciarse, el vasto espacio al descubierto del centro educativo, definido en función de diferentes usos y posibilidades, encierra grandes potencialidades para el trabajo educativo que sepa aprovechar dichas condiciones.

⁸⁰ En RD es frecuente el uso de medidas del mundo anglosajón, dada la proximidad cultural USA. Un pie equivale a 30.48 cm.

El interior del centro educativo presenta también una acusada dualidad, en sentido vertical. De abajo hacia arriba, si accedemos a la segunda planta, podremos apreciar un ritmo escolar algo diferente entre la primera y segunda planta, sede, respectivamente, de los grados del primer y del segundo ciclo de la educación básica, con estudiantes de edades muy diferentes.

En relación con estos diferentes ritmos – concluido ya nuestro acompañamiento –, la dirección del centro determinó el traslado de algunos grados de estudiantes pequeños a la segunda planta (una vez que se instalaron en los pasillos de esta rejas protectoras), mientras que se instalaron aulas de los grados superiores en la primera planta.

El criterio asumido para este movimiento de aulas fue el de facilitar la supervisión de los estudiantes de mayor edad, quienes frecuentemente presentaban más situaciones de indisciplina.

Según es habitual en construcciones antiguas, las aulas son espaciosas, y con techos altos. Sin embargo, las aulas del primer nivel tienen dificultades de iluminación, especialmente si no hay suministro eléctrico. La luz natural fluye pobremente, lo cual puede deberse, en parte, a la oscuridad del largo pasillo que constituye el eje del área cubierta.

En el año 2001 registramos 21 aulas, número que descendió hasta 18 en los años posteriores (ver cuadro que sigue). La disminución de la población del barrio, que ya analizamos, entre otros factores asociados a la reducción de la matrícula estudiantil, permitió que se pudieran destinar tres aulas a servicios, para los cuales no se disponía de espacio físico: Departamento de Orientación y Psicología, Laboratorio de Ciencias y Sala de Profesores.

En la medida en que los servicios y áreas del centro se fueron diversificando, persistió, sin embargo, el reto de brindarles una dotación de calidad y una gestión eficiente, para apoyar el logro de aprendizajes más complejos.

Ninguno de estos espacios, por ejemplo, contó con equipos informáticos, hasta que en el año 2009 la SEE los proveyó, dando lugar al primer laboratorio de cómputos del centro. En el año 2006, en el marco de este acompañamiento, había sido donada desde el INTEC la primera computadora con que contó la escuela, ubicándola en la biblioteca, habilitada con el *software* de la *Enciclopedia Encarta*. Dicho equipo fue robado durante las vacaciones de verano, según lo habitual en muchas escuelas.

El siguiente cuadro brinda una panorámica de la distribución de los espacios en el centro educativo en la última etapa de nuestro acompañamiento.

**CUADRO 48: TIPIFICACIÓN DE ESPACIOS DE LA ESCUELA
REPÚBLICA DEL URUGUAY - AÑO 2006 (ambas tandas)**

TIPO DE ESPACIO	CANTIDAD	OBSERVACIONES
AREA TECHADA		
Aulas (docencia del grado)	18	1. ^a y 2. ^a planta
Áreas de servicios pedagógicos y administrativos		
Biblioteca	1	Personal encargado en ambas tandas
Laboratorio de Ciencias	1	Disfuncional (almacén)
Salón de profesores	1	
Dpto. de Orientación	1	Personal encargado en ambas tandas
Consultorio médico	1	Personal encargado en ambas tandas
Consultorio odontológico	1	Personal encargado en ambas tandas
Dirección	1	
Sub-dirección y secretarías	1	
Cafetería	1	
Cocina	1	Almacén de alimentos del Desayuno Escolar
Baños	2	1. ^a y 2. ^a planta
Almacenes	3	1. ^a y 2. ^a planta
ÁREAS AL AIRE LIBRE		
Patios	2	a) Para Ed. Inicial b) Para Ed. Básica (área cementada y de tierra)
Jardín	1	Área frontal de la escuela
Cancha de baloncesto	1	Disfuncional debido a rotura de aros

FUENTE: Elaboración propia

Sobre este marco espacial, en diferentes momentos, los estudiantes participantes en el acompañamiento desde el INTEC actualizaron diferentes diagnósticos, especialmente los que se encontraban cursando la carrera de Ingeniería Civil.

El resultado de este esfuerzo se plasmó en intensas remodelaciones del área del patio, así como de la biblioteca de la escuela, realizadas mediante el proceso participativo que describe la presente investigación.

Como ya reseñamos en el marco metodológico de este trabajo, a fin de visibilizar un espacio físico sobre el que existía un escaso nivel de conciencia en su comunidad educativa, en el año 2003 divulgamos en la escuela un plano dimensionado de esta (v. **cuadro 49**), realizado por estudiantes acompañantes, pertenecientes a la carrera de Ingeniería Civil.

Como todas las iniciativas que impulsamos, la metaversión de la planta física del centro se dirigió, con toda intencionalidad, a fortalecer la autoestima de esta comunidad educativa, en un contexto barrial marcado por la desaparición de sus edificios y viviendas históricas.

Dado que la especialización y funcionalidad educativa de los espacios del centro educativo representaron un énfasis destacado de nuestro acompañamiento, el análisis de sus potencialidades y debilidades motorizó, además, una reflexión permanente en el centro educativo.

De hecho, la experiencia nos permitió constatar que los espacios sub-utilizados (o con un uso escasamente definido), tendieron a convertirse en almacenes o depósitos emergentes.

Al final del período de acompañamiento que describe esta investigación, entre los años 2005 y 2009, el Ministerio de Educación realizó una profunda reparación del plantel escolar, en diversos momentos, sin suspender las actividades docentes.

En una primera etapa, según los parámetros del programa PROFEI⁸¹, se rehabilitaron por completo las dos aulas de Educación Inicial, y el patio especializado para los niños y niñas de este nivel educativo. En este caso, fue posible coordinar con las autoridades del Ministerio de Educación el aprovechamiento de los insumos ya integrados a esta área física (juegos infantiles), fruto de nuestro acompañamiento.

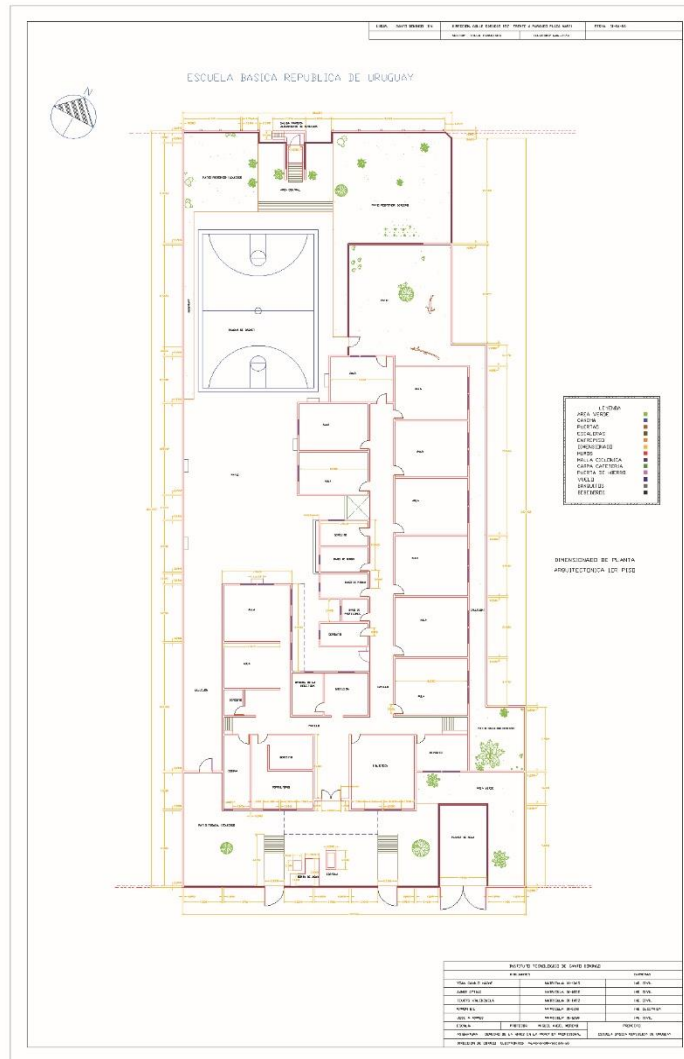
Posteriormente, el centro educativo, adscrito al programa PACE⁸², fue objeto de una remodelación que abarcó el resto de su planta física, en las aulas de Educación Básica, y que mejoró su funcionalidad.

⁸¹ Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Inicial, con auspicios del Banco Mundial

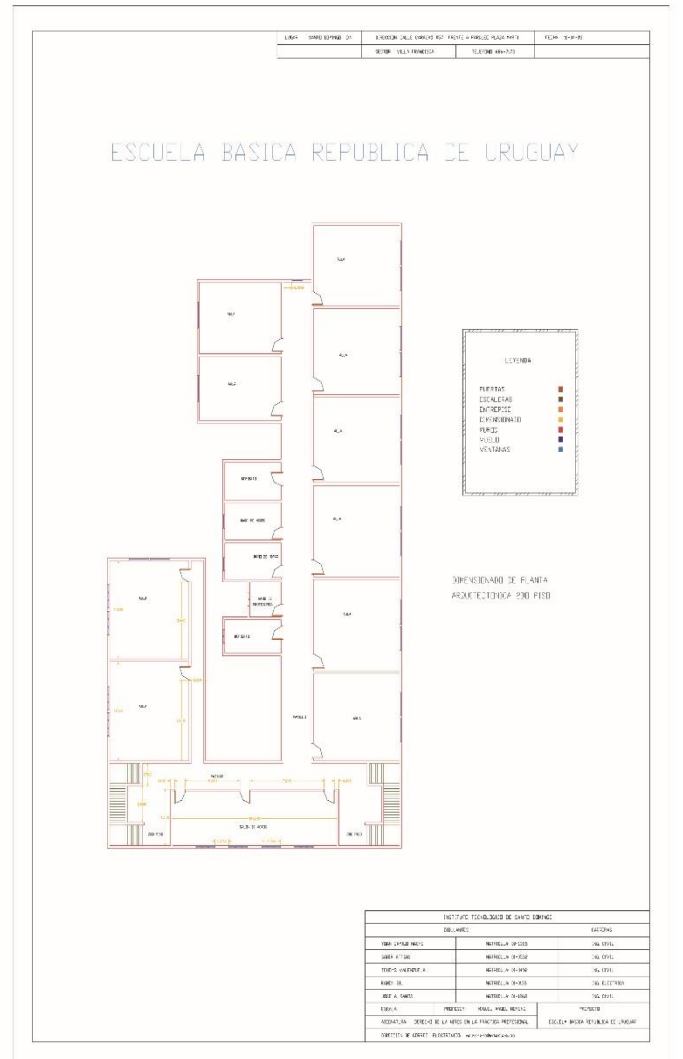
⁸² Proyecto de Apoyo a la mejora de la Calidad Educativa, con asiento en 133 centros educativos del país, con apoyo del BID

CUADRO 49: ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. DIMENSIONADO DE PLANTA ARQUITECTÓNICA. AÑO 2003

Primera planta



Segunda planta



FUENTE: Attias, Gil, Haché, Ramos y Valenzuela (2004). Práctica. Electiva Derechos de la Niñez en la p.p.

8.4. CARACTERIZACIÓN DE LOS SUJETOS Y GESTIÓN EDUCATIVA DEL CENTRO

Entre las dieciséis escuelas de educación inicial y básica del Distrito Educativo 15-03, la escuela República del Uruguay se situaba, al inicio del año escolar 2007-2008, en el segundo lugar en cuanto a población escolar, con un total de 1,161 estudiantes y 37 docentes⁸³. En el año 2000, al iniciar el diagnóstico de esta investigación-acción, la dirección del centro nos había informado de una población de 1528 estudiantes (733 en la tanda matutina y 795 en la vespertina). Este descenso de la población escolar es coherente con la reducción del número de habitantes en Villa Francisca, según analizamos. A partir del año escolar 2013-2014 la escuela ha pasado a ser de jornada extendida, con un único horario al día, de acuerdo a la tendencia progresiva del sistema educativo dominicano.

El personal docente está conformado por cada encargado de aula (profesor tutor), más los docentes especialistas de área, a partir del segundo ciclo de la educación básica, bajo una misma directora en ambas tandas. Según las normativas del sistema educativo, el volumen de población escolar de esta escuela (mayor de 500 alumnos) la autoriza para tener una subdirectora, también en las dos tandas. En el año 2003, en el marco de la elaboración de un primer croquis de la escuela y del plan de seguimiento a los clubes escolares (cfr. **anexo D2**), pudimos identificar la siguiente organización del personal docente de la escuela:

CUADRO 50: PERSONAL DOCENTE DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY- AÑO ESCOLAR 2002/2003 (ambas tandas)

SEGÚN FUNCIÓN	SEGÚN HORARIO (TANDA) LABORAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Docentes encargados de aula (Ed. Inicial y Primer Ciclo de Básica): 22 ➤ Docentes encargados de aula (Segundo Ciclo de Ed. Básica): 13 ➤ Docentes de áreas sin curso a cargo⁸⁴: 9 ➤ Bibliotecarias: 2 ➤ Orientadoras⁸⁵: 3 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encargados de aula con una sola tanda: 26 ➤ Encargados de aula con ambas tandas: 8 ➤ Personal docente no encargado de aula con una sola tanda: 10 ➤ Personal docente no encargado de aula con ambas tandas: 5 ➤ Personal docente-tanda matutina: 24 ➤ Personal docente-tanda vespertina: 25
Total de personal docente del centro: 49	

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del trabajo de campo

⁸³ Plan de trabajo 2007-2008 del Centro de Atención a la Diversidad del Distrito Educativo 15-03

⁸⁴ Ed. Física, Ed. Artística, Lenguas Extranjeras, Formación Integral

⁸⁵ En el sistema educativo dominicano bibliotecarias y orientadoras se consideran personal docente a nivel laboral, aunque su formación profesional es diferente a la del docente de aula

El total de docentes del cuadro previo contabiliza por separado a aquellos que laboran en la escuela en la mañana y en la tarde, ya que atienden a poblaciones escolares distintas. Como permite apreciar el citado cuadro, en el año 2003, tan sólo 13 docentes, de un total de 49, permanecían en el centro educativo de 8 de la mañana a 6 de la tarde, durante las dos tandas, aspecto que dificulta la gestión de la dirección escolar para unificar los lineamientos pedagógicos. Esta circunstancia empieza a revertirse en los últimos años mediante la puesta en marcha de la jornada extendida, primero como piloto, y a partir del año 2012 como política nacional, con el beneficio principal de un mayor número de horas de aprendizaje para los estudiantes.

Como la mayor parte del personal docente del país, el de esta escuela simultaneaba el trabajo en más de una tanda, en diferentes centros, a fin de completar ingresos, aun eliminando, en gran medida, planificar el tiempo necesario para la preparación de clases, evaluación de trabajos de estudiantes, reuniones docentes o con padres, etc. Al tener, además, que almorzar y desplazarse de un centro educativo a otro, a medio día (entre 12 m. y 2 p.m.), un docente con dos tandas tiene dificultad para cumplir el horario oficial establecido (art. 48, Ordenanza 4'99), que en realidad establece sólo una hora y media de diferencia entre la tanda de la mañana y la de la tarde.

En la escuela R. Uruguay también constatamos otros interferentes al horario oficial que el estudio EDUCA/ Gallup (2005 y 2008) rastreó en el país. Sin intención exhaustiva, sólo en los primeros meses de nuestra inserción registramos en nuestro diario de campo los motivos de algunas suspensiones o reducciones de la docencia, que afectaron igualmente nuestras actividades de acompañamiento:

- Salidas culturales con estudiantes: teatro Infantil, Bellas Artes 21-5-01; desfile por la Paz en Parque Enriquillo, 30-5-01; gimnasiada Distrital, 19-2-02; acto de bandera patriótico en Parque Independencia, 21-2-02 (en los dos últimos casos, acudieron sólo algunos cursos, pero se acortó el horario para los restantes).
- Asuntos docentes: huelga, Asociación Dominicana de Profesores (ADP), 10-2-02; reunión Cooperativa Maestros, 11-4-02; reunión ADP, 22-11-02.
- Asuntos logísticos: horario vespertino acortado, ya que no se dio recreo para no dañar una losa de cemento arreglada en patio, 21-2-02.
- Otros sin fecha: Cortes de luz en horario vespertino (en aulas muy oscuras); fallecimientos de personas próximas a la comunidad educativa; amenazas de lluvia torrencial, debido a la dificultad de acceso a algunos hogares (este motivo fue registrado más adelante por una estudiante del INTEC).

Según analizamos en el marco metodológico, todas estas situaciones resultaron altamente condicionantes en relación a las posibilidades del diseño participativo-reflexivo que se propuso nuestra investigación, y sus sucesivas modificaciones. Tanto para el personal de la escuela como para nosotros como acompañantes, algunas convocatorias se realizaron con escasa planificación, en el mismo día.

El personal de la escuela tenía la oportunidad de reflexionar su práctica, al menos cada dos meses, a través de los espacios que el sistema educativo ha previsto para ello dentro de su horario laboral (Comisiones de Construcción Curricular hasta hace una década y ahora, Grupos Pedagógicos). Como en otras escuelas, al tener que utilizar tiempo lectivo para las reuniones de profesores, surgieron numerosos interferentes que hicieron irregulares estas convocatorias. Los temas administrativos también han desplazado habitualmente a los temas pedagógicos en las reuniones de profesores.

Al final del año escolar, la celebración del Día del Maestro, el 30 de junio, es oportunidad para compartir algún reconocimiento hacia el personal docente.

A partir del año escolar 2005-2006, la participación de la escuela en el programa PACE (Programa de Apoyo a la Calidad Educativa), requirió la elaboración obligatoria del PEC (Proyecto Educativo de Centro), aunque su elaboración formal fuera poco participativa. El PACE también favoreció la conformación de un Equipo de Gestión, integrado básicamente por la directora, subdirectora, orientadora, y algún docente, bajo una visión colegiada.

Desde el año 2009 la representación docente en estos equipos fue asumida por un coordinador docente, nueva figura de apoyo, con la que también cuenta la Escuela Uruguay, liberada de docencia y designada por el MinerD en las escuelas con más de 500 estudiantes por tanda, a fin de apoyar a la dirección del centro en el acompañamiento al personal docente.

El reforzamiento de la calidad del apoyo pedagógico interno y la mejora de los niveles de corresponsabilidad requiere superar, sin embargo, el estilo organizativo que conocimos en este y otros centros, que concentra en la figura de la dirección numerosos roles administrativos y de atención directa a la comunidad. Como observamos en numerosas ocasiones durante nuestro acompañamiento, la directora atendía y resolvía situaciones de disciplina que podrían haberse canalizado desde el Departamento de Orientación y Psicología del centro.

La dirección de la escuela añade, además, a su función de supervisión pedagógica del quehacer docente, numerosos asuntos administrativos (obtención de recursos, seguimiento a temas de personal, participación en reuniones de gestión, etc.) que la obligan además a frecuentes ausencias, para atenderlos de forma directa en el distrito educativo o en la sede del MinerD. Desde el año 2011-2012 la escuela forma parte del Sistema de Gestión de Centros automatizado desde el MinerD, y cuenta con una Junta de Centro, responsable de gestionar los fondos descentralizados otorgados para gastos menores.

Según el PEC de la escuela (pág. 3) elaborado en el año 2006, la nómina del centro la completa el personal administrativo, así como el que atiende el consultorio médico y el consultorio odontológico, en ambas tandas, según la siguiente distribución funcional: dos auxiliares (secretarías), un mayordomo (encargado del edificio), un sereno, doce conserjes (limpiadoras), un mensajero, seis doctores, una enfermera y dos auxiliares de salud.

Sin formar parte del personal oficial del ministerio, la escuela cuenta con la permanente asistencia, para su mantenimiento y reparaciones menores, del responsable de la cafetería que funciona en el plantel, en régimen de concesión, desde hace muchos años.

La necesidad de una gestión del centro más eficiente motivó a que los estudiantes acompañantes de la universidad, de la carrera de Administración de Empresas, brindaran al centro una propuesta de *Manual de descripción de puestos*, para ayudar a armonizar los diversos roles que hoy conviven en un centro educativo.

En este contexto institucional, el acompañamiento a la labor docente que internamente se lleva a cabo en el centro (a cargo sobre todo de la directora, en el período de nuestro trabajo de campo) se realiza con escasa incidencia pedagógica. El resultado de una gestión directiva, sobrecargada de asuntos administrativos, ha tenido como resultado niveles de autonomía no adecuados en el personal de la escuela, incluyendo algunas acciones inapropiadas de los propios estudiantes.

La dificultad para tomar decisiones en el centro, armonizar las relaciones humanas y asumir lineamientos comunes, deviene también de la débil reglamentación visible. Al atender este aspecto durante nuestro acompañamiento y solicitar un ejemplar del reglamento de disciplina del centro, nos fueron entregadas diferentes versiones, obsoletas y prácticamente disfuncionales, sin que fueran invocadas en momento alguno, al surgir diferentes tipos de conflicto. Como sucede en muchas escuelas, se apela al sentido común y a la tradición para atender su resolución.

Por otra parte, los requisitos relativos a la práctica disciplinaria en los centros educativos, planteados en la Ley de Niñez y Adolescencia (Ley 136-03, art. 48), son interpretados (malinterpretados, diríamos) en muchas ocasiones como un freno para hacer efectivo un marco de convivencia y disciplina eficiente.

La supervisión a la gestión de la escuela República del Uruguay es responsabilidad del personal técnico del Distrito Educativo 15-03, del cual forma parte. En los años en que desarrollamos nuestro acompañamiento, la supervisión distrital de las prácticas docentes se ha dirigido, en general, a verificar la existencia y coherencia formal de la planificación de clases y del registro de grado (base, este segundo instrumento, de la estadística de calificaciones).

Por ello, la posibilidad de rupturas innovadoras no se ha percibido como un imperativo del sistema educativo, que sea realmente necesario asesorar⁸⁶.

⁸⁶ Desde el año 2006, el CAD (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad), dependiente del MinerD, brinda sus servicios en el Distrito Educativo 15-03, para favorecer una gestión educativa inclusiva y de calidad. Esta instancia de apoyo ha ido abriendo sedes en otras regionales educativas del país, de forma complementaria a la labor de los distritos.

Durante el transcurso de nuestro acompañamiento las familias de los estudiantes fueron convocadas al centro en algún momento del año para comunicarles los énfasis e intereses educativos del centro, a través de reuniones a las que se invitan a todos los padres y madres. De forma adicional, una fecha de tradicional convocatoria a las familias lo representa, en el mes de mayo, el homenaje a las madres, durante el cual los estudiantes exhiben sus habilidades artísticas.

Caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje

El PEC de la escuela recoge (2006: 7) el perfil de estudiante egresado de la escuela República del Uruguay, tal y como se encuentra definido, para toda la educación pública del país, en el marco de los propósitos generales del Nivel Básico, vigentes en dicho período, organizados en cinco dimensiones⁸⁷:

- Sujetos que construyen permanentemente su identidad personal y social.
- Sujetos que construyen sus conocimientos y saberes.
- Sujetos democráticos.
- Sujetos con actitudes y destrezas para el trabajo.
- Sujetos capaces de expresarse en forma diferente.

Según las observaciones de campo realizadas en la escuela en el período 2000-2006, con una ratio que rondaba los 30 estudiantes por aula⁸⁸, la pedagogía de aula dirigida al logro de este perfil de egreso de la Educación Básica, contaba, sin embargo, con reducidas posibilidades. El trabajo principal de aprendizaje era desarrollado en el aula, en función del circuito reproductivo focalizado en el triángulo “pizarra-libro de texto-cuaderno del estudiante”.

Con diferentes niveles de dinamismo docente, este triángulo pedagógico promueve un gran número de tareas instrumentales y reproductivas (fundamentalmente, copios y respuestas a ejercicios), que limitan las posibilidades de reflexión, criticidad y producción autónoma que en teoría promueve el currículo nacional.

En esta misma línea, el informe de diciembre de 2006 del Centro de Atención a la Diversidad (CAD) del Distrito 15-03, al recoger el promedio de características de los centros educativos públicos de dicho distrito (entre los cuales se encuentra la escuela sede de nuestro acompañamiento), concluyó que los episodios de indisciplina que preocupan al personal docente, tal vez tengan su origen en la rutinaria y monótona labor pedagógica, que escasamente motiva a los estudiantes⁸⁹.

⁸⁷ SEEBAC (1995). *Nivel Básico*. Santo Domingo, R.D., 3.^a ed., pp. 69-75

⁸⁸ Cfr. un dato similar en el informe del Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (2006): *Diagnóstico de los centros del Distrito Educativo 15-03*, p. 37.

⁸⁹ *Diagnóstico de los centros del Distrito Educativo 15-03... o.c.*, p. 40

Tal y como observamos en nuestro trabajo de campo, esta fuente oficial alude también a la ausencia de recursos didácticos visibles en las aulas, más allá del libro de texto, y de otra estrategia frecuente, más allá del copiado. El trabajo grupal también se percibe escaso y el docente permanece sentado bastante tiempo⁹⁰.

Una consecuencia de esta forma de trabajar, de la que fuimos testigos, la representa el hecho de que los estudiantes que terminan primero su tarea de copiado o de llenado de preguntas, no tienen alternativa ocupacional en el aula, y pueden distraer o molestar. Mientras, el docente ocupa gran parte de su tiempo pedagógico verificando en los cuadernos de sus estudiantes que los ejercicios pautados se realizaron sin poder incidir en correcciones con efectos prácticos de aprendizaje, aun bajo este esquema tradicional.

Todo el círculo vicioso de una pedagogía tan reproductiva en la educación básica tiene lugar en el mismo aula, ya que no se aprovechan otros espacios del centro (patios, biblioteca, laboratorios...) para usos pedagógicos.

Este estilo pedagógico no es cuestionado por los padres y madres de los estudiantes del centro, educados bajo este molde tradicional, y que se sienten confiados cuando observan los cuadernos de sus hijos e hijas repletos de “planillas de copia”. Los padres y madres suelen acudir más al centro, especialmente cuando el docente los llama, ante dificultades de conducta o de aprendizaje.

Los resultados de promoción intra anual de esta escuela, registrados por el Ministerio de Educación al 2008/ 2009, mostraron un promedio de un 92.1%⁹¹, referidos a la proporción de estudiantes promovidos al grado siguiente, en relación al total de inscritos. De esta cifra, los picos más preocupantes se sitúan en los extremos de cada uno de los dos ciclos: En 1.er grado, la promoción sólo registró un 79.4%, en 4.º, un 85.2%, y en 8.º, un 50%.

La misma fuente estadística del Ministerio asigna al primer grado de esta escuela un 30.9% de rezago, no atribuible a repetición de curso, y que se vincula al ingreso tardío de estudiantes a la Educación Básica, así como al abandono temprano de este primer grado.

Otras situaciones que ya se han analizado para el conjunto del sistema educativo dominicano, inciden en el éxito de los estudiantes en esta escuela. Según la misma fuente oficial (http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/Indi2E_g.asp), el rezago o sobreedad llega en 7.º grado (año 2008/ 2009), a sus niveles máximos, un 61.6%, en uno de los cursos del grado, respondiendo dicho porcentaje a estudiantes con más de dos años de rezago. También con más de dos años por encima de la edad oficial, encontramos un 41.9% de estudiantes en un curso de 6.º grado, un 40% en 5.º, un 60% en 4.º, y un 50% en 3.º.

⁹⁰ *Diagnóstico de los centros del Distrito Educativo 15-03...* o.c., p. 41

⁹¹ http://apps.see.gob.do/analisisdeindicadores/indi4E_g.asp (Análisis de indicadores educativos y alerta temprana. Acceso el 8 de septiembre de 2011 desde el Portal del MinerD, www.see.gob.do).

De forma consistente con lo expuesto, y con el contexto del país, los resultados registrados en el período 2002-2006 de los estudiantes de 8.º grado participantes en las pruebas nacionales, de promoción de nivel (sólo para el examen, sin promediarlos con la nota de fin de curso), mayormente han sido inferiores a los 70 puntos (mínimo para calificación de “aprobado” en el sistema educativo del país), según mostramos a continuación:

**CUADRO 51: RESULTADOS PRUEBAS NACIONALES
PROMEDIOS ESCUELA REP. URUGUAY 2002-2006**

Materia Año	Lengua	Matemática	CC. Sociales	CC. de la Naturaleza	Fila del centro en archivo fuente
2002	70.12	71.03	66.15	62.49	3,886
2003	69.62	66.67	68.43	72.65	4,156
2004	64.42	57.41	63.32	69.07	4,336
2005	61.78	73.72	54.16	51.18	4,536
2006	66.64	55.94	61.97	52.29	4,651

FUENTE: Dirección de Evaluación. MinerD

Finalmente, la promoción de la mayor parte de estos estudiantes a la educación media ha estado garantizada, al promediar por encima de 65 puntos, los resultados del examen de pruebas nacionales con la calificación final del 8.º grado en cada materia.

Como nota positiva para la imagen del centro educativo, durante el período de nuestro acompañamiento, en el contexto del Distrito Educativo 15-03, la escuela República del Uruguay se ha destacado por obtener los primeros puestos en las competencias distritales de gimnasia rítmica, en sucesivos años.

Este logro fue fruto del empeño de la docente a cargo y de las familias de las estudiantes destacadas, sin que se produjera un profundo anclaje curricular hacia la pedagogía de la Educación Física en el centro, más allá de la preparación para el certamen deportivo-escolar.

CAPITULO 9: CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD INTEC Y DE LA ELECTIVA *DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL*

9.1. VINCULACIÓN SOCIAL DEL INTEC: PROGRAMAS VINCULADOS AL SISTEMA EDUCATIVO Y EL CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

Tal y como describe su portal institucional, la universidad INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo, www.intec.edu.do) desde su fundación en 1972, se ha mantenido involucrada en iniciativas relevantes que forman parte del desarrollo de la República Dominicana, convirtiendo la vinculación social en una parte destacada de su misión e identidad institucional.

El INTEC es una de las 33 universidades dominicanas registradas al año 2009, según señala el “*Informe General sobre Estadísticas de la Educación Superior 2006-2009*” (Guadamuz y otros, 2011: 45). En el período analizado, el INTEC se mantiene entre las seis universidades dominicanas con mayor número de programas formativos (o.c., 2011: 62-63), lo cual da cuenta de su dinamismo, habida cuenta de que su matrícula, en torno a los 5,000 estudiantes, representa sólo el 1.45% de la matrícula universitaria del país (o.c., 2011: 88)⁹², para 32 programas formativos, de los cuales 17 son licenciaturas (o.c., 2011: 75).

Como indicador de su nivel de eficiencia, sus egresados alcanzaron al 2009 el 3.97% del egreso nacional a nivel superior (o.c., 2011: 156).

El rigor académico del INTEC, junto al costo del crédito universitario, constituyen razones decisivas de que su matrícula sea relativamente reducida, en comparación con otras universidades. Sin embargo, el INTEC brinda facilidades para el financiamiento de los estudios, y mantiene, con patrocinio empresarial, un programa de becas para estudiantes notables: “Programa INTEC con los Estudiantes Sobresalientes” (PIES).

El artículo 1 de los estatutos de la universidad define esta como “*una entidad privada, sin fines de lucro, de finalidad pública, creada para contribuir a la transformación social del país...*”⁹³. Esta amplia formulación se expresa de forma más específica en los fines que los mismos estatutos asignan a la universidad:

⁹² La UASD, universidad pública, concentra casi la mitad de la población universitaria dominicana, en los diferentes recintos distribuidos por todo el país (o.c., 2011, p. 88).

⁹³ Estatutos del INTEC, p. 3 <http://intec.edu.do/investigacion-y-vinculacion/documentos-y-publicaciones/category/sobre-intec> (revisado, 5-12-2009)

CUADRO 52: FINES DEL INTEC

1. Promover la formación integral y armónica de sus miembros, basada en el conocimiento, infundiéndoles en ellos un espíritu de rectitud moral, de responsabilidad social, de objetividad científica y de iniciativa creadora y constructiva.
2. Orientar sus tareas científicas hacia la búsqueda de soluciones a los problemas cruciales de la sociedad dominicana, como institución académica ubicada en una nación con necesidad de desarrollo.
3. Contribuir a un desarrollo económico y social fundado en la justicia, la libertad, la independencia y la cooperación entre las personas y los pueblos.
4. Orientar la actividad profesional, en un marco interdisciplinario, de manera que contribuya a la modificación del medio a través de una ética que preserve el equilibrio ecológico y el desarrollo humano.
5. Infundir, como base de la formación intelectual que el Instituto proporciona a sus miembros, la convicción de que sus actuaciones profesionales y sus conocimientos deben dirigirse a contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de forma colectiva y solidaria.
6. Fomentar la convicción de que es posible y necesario el diseño y análisis de pronósticos científicos, tecnológicos y sociales y determinar los más convenientes a nuestra comunidad.

FUENTE: Estatutos del INTEC. Artículo 3

Cada uno de estos fines institucionales define, por sí solo y en conjunto, el contexto académico y profesional en el cual surge nuestra investigación-acción, justificando plenamente los retos a los que ha hecho frente. El compromiso social de la universidad se plantea así como una respuesta epistemológica de la propia construcción del conocimiento.

La innovación, la profesionalización y la pertinencia social forman parte de un todo indisoluble, que dio lugar a un énfasis intencional, desde la fundación del INTEC, en los programas de postgrado como respuesta especializada de alto nivel. Bajo un calendario trimestral de diez semanas netas por período académico (cuatro períodos trimestrales al año), el clima formativo del INTEC ha acuñado una cultura del trabajo que hace que esta institución de educación superior sea conocida como “la colmena”.

En este contexto organizativo, los sucesivos planes estratégicos institucionales ayudaron a concretar en cada etapa de la vida inteciana sus altas aspiraciones. A modo de ejemplo, la *Estrategia 2012* (reformulada y ampliada posteriormente mediante la *Estrategia INTEC 2017*), reafirmó lo planteado desde su fundación, a través de la misión asignada a la universidad:

*Formar profesionales competitivos internacionalmente, críticos, creativos, con responsabilidad social y con capacidades de aportar a las transformaciones necesarias de la sociedad dominicana de cara a los retos globales, y contribuir al desarrollo del país y a su competitividad científico-tecnológica, a través de acciones docentes, de investigación y extensión*⁹⁴.

Entre las prioridades de la universidad en el marco de dicha Estrategia 2012, la primera percibe que el estudiantado sea “*centro del quehacer institucional*”, con el objetivo de “*promover un modelo de atención al estudiantado que asegure su formación y el desarrollo de sus competencias profesionales*”⁹⁵. La cuarta prioridad estratégica, “*La calidad de vida de los dominicanos como preocupación constante*”, apunta, por su parte, al objetivo de “*intensificar la vinculación del INTEC con la sociedad y su colaboración en el tratamiento de los temas fundamentales, ligados a garantizar la calidad de vida de los ciudadanos del país*”⁹⁶.

Estas orientaciones de la política institucional ayudan a comprender el rol destacado que ha jugado en el INTEC el desarrollo de prácticas externas al aula universitaria, en función del protagonismo de los estudiantes y de los objetivos de vinculación social.

El logro de la formación integral del egresado se manifiesta, en primer lugar, para todas las carreras del INTEC, en la estructura de ciclos académicos que equilibra la formación especializada con la plataforma humanística y competencias generales del profesional de hoy.

Según el “Reglamento Académico de grado” del INTEC (2010, art. 11: 5), el plan de estudios de cada carrera se estructura a través de tres Ciclos: a) Propedéutico o preparatorio, como formación general común a todas las carreras; b) Formativo, o de conocimientos básicos, común a las carreras de una misma área; c) Profesional, exclusivo de cada carrera, para proveer las estrategias específicas de la misma.

Para todas las carreras, además de fortalecerse las competencias matemáticas y de comunicación en la lengua materna, los ciclos Propedéutico y Profesional ofrecen asignaturas, a veces electivas, que promueven en los estudiantes competencias de investigación y de análisis de la realidad social, desde la dimensión ambiental hasta la dimensión histórico-cultural. Junto al Área de Ciencias Básicas y Ambientales, el Área de Ciencias Sociales y Humanidades del INTEC es responsable de la oferta de este conjunto de materias de carácter transversal o interdisciplinar.

Una de estas materias es la electiva “Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional”, ofrecida en el ciclo formativo, es decir, en el momento en el cual los estudiantes empiezan a construir los fundamentos de su visión profesional de la realidad.

⁹⁴ <http://intec.edu.do/acerca-de-intec/datos-e-historia/estrategia-2012> (revisado, 5-12-2009)

⁹⁵ <http://intec.edu.do/acerca-de-intec/datos-e-historia/estrategia-2012> (rev. 5-12-2009)

⁹⁶ <http://intec.edu.do/acerca-de-intec/datos-e-historia/estrategia-2012> (rev. 5-12-2009)

A nivel curricular, la visión de desarrollo integral que preside el logro de las metas institucionales para sus egresados y para el contexto nacional, ha permitido asimismo que una universidad relevante en programas de Ingenierías, Economía, Administración de empresas y Medicina, destaque asimismo en los programas del área pedagógica, aun sin contar con una carrera (licenciatura) propia en Educación.

En este ámbito, como parte de la actual Área de Ciencias Sociales y Humanidades, el INTEC cuenta de una Sub-área de Educación desde la década de 1990, actualmente Centro de Estudios de la Educación (CEED-INTEC). Esta instancia fue responsable de coordinar los programas de Licenciatura que coauspició el INTEC y otras universidades, con el Ministerio, para favorecer la titulación y actualización de docentes en servicio, en el marco del primer Plan Decenal de Educación (1992-2002). En estos programas se pusieron en práctica innovadores procesos de acompañamiento en los que este investigador participó.

El CEED-INTEC, de acuerdo a la tradición de la universidad, diseña y ofrece, igualmente, programas de diplomados y de especialización en gestión educativa, educación inicial, educación de adultos, acompañamiento, y didáctica de las áreas curriculares, entre otros. Desde el año 2013 desarrolla un acompañamiento integral a las escuelas del distrito 15-04 de Santo Domingo, como parte de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), coordinada con el Instituto Nacional de Formación y capacitación del Magisterio (Inafocam).

El Centro de Desarrollo Profesional

La vinculación social del INTEC ha encontrado un cauce estratégico a través de los centros académicos vinculados a cada área disciplinar. En el contexto de los programas nacionales de formación docente, el INTEC acogió en 1995 la iniciativa de sostener un espacio de reflexión, intercambio y actualización de la práctica docente, que se denominaría Centro de Desarrollo Profesional.

Mediante sus jornadas formativas, investigaciones y participación en redes de la sociedad civil o gubernamentales, este espacio académico contribuyó, junto con la Sub-área de Educación, a vincular al INTEC con las políticas educativas públicas del país, así como con las políticas públicas sobre la infancia, a través de los siguientes objetivos:

- 1. Promover el desarrollo de habilidades a través de la utilización de información, instrumentos, y metodologías más adecuadas para el desempeño de los maestros y maestras.*
- 2. Proporcionar un ambiente adecuado para la identificación, exploración, análisis, y resolución de problemas relacionados con el funcionamiento de los centros educativos, el desempeño de los maestros y maestras, y el desarrollo de los y las*

estudiantes.

3. *Incentivar la indagación y la investigación educativa para buscar respuestas a problemas educativos, promoviendo a la vez el intercambio de experiencias entre educadores y entre estos y los especialistas.*

5. *Promover el desarrollo de materiales didácticos de producción local y la identificación de recursos del medio que pueden servir para enriquecer la labor de maestros y maestras.*

6. *Facilitar el desarrollo integral de los y las estudiantes promoviendo proyectos interdisciplinarios que permitan conocer y colaborar con profesionales de otras áreas*

En 1998, el coordinador del centro fue requerido por el UNICEF para analizar los contenidos de las carreras universitarias del INTEC, a la luz de la perspectiva de Derechos de la Niñez, que empezaba a afianzarse en el país, antes de la aprobación de la Ley 136-03.

De acuerdo al marco regional, el UNICEF planteó que la sociedad dominicana estaría en mejores condiciones de impulsar las políticas de derechos, en la medida en que los profesionales de todas las áreas hubieran sido parte de dicho enfoque durante su formación.

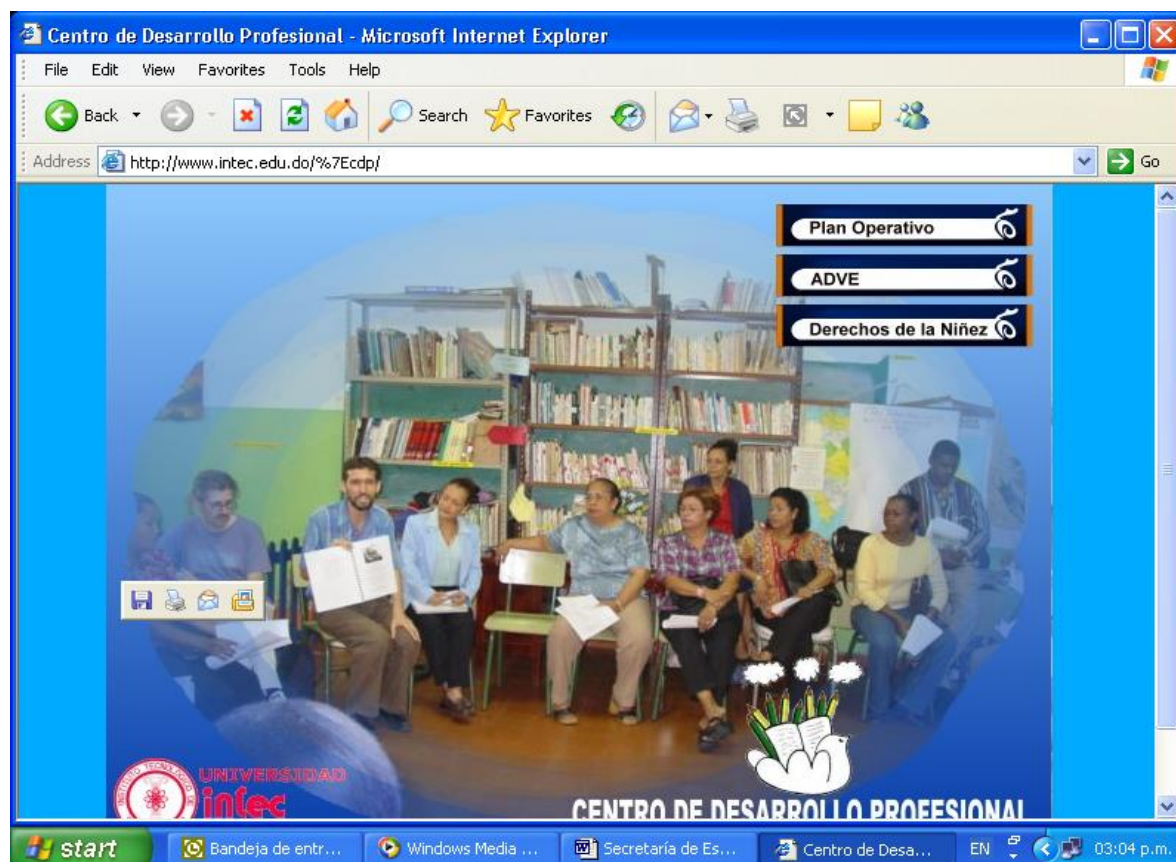
En este contexto, el Consejo Académico del INTEC aprobó la recomendación del Centro de Desarrollo Profesional de ofrecer una asignatura electiva, denominada *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, impartida durante siete años por el coordinador de dicho centro.

En un primer momento, en 1999, la materia se abrió para los docentes en servicio que cursaban la Licenciatura en Educación, coordinada coyunturalmente, como hemos señalado, con el Ministerio de Educación. Posteriormente, a partir del año 2001, esta electiva se brindaría desde el Área de Humanidades para estudiantes de todas las carreras del INTEC, de su ciclo formativo, con un notable espíritu interdisciplinar.

Según explicamos desde el inicio, la naturaleza del Centro de Desarrollo Profesional como espacio de encuentro entre docentes, para su actualización y perfeccionamiento, es el origen de su vinculación con la escuela Republica del Uruguay.

A partir del año 2000, al calor de las reuniones mantenidas con un grupo de docentes de diversas escuelas, surge el acompañamiento específico a aquella escuela. Posteriormente, este escenario quedó reflejado en el acceso al portal digital con que contaba el Centro de Desarrollo Profesional, mostrando la centralidad de la reflexión académica nacida de esta práctica social:

**CUADRO 53: PORTAL DEL CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
EN PÁGINA WEB DEL INTEC (2000 - 2006)**



FUENTE: www.intec.edu.do. Consulta 7-2-2007

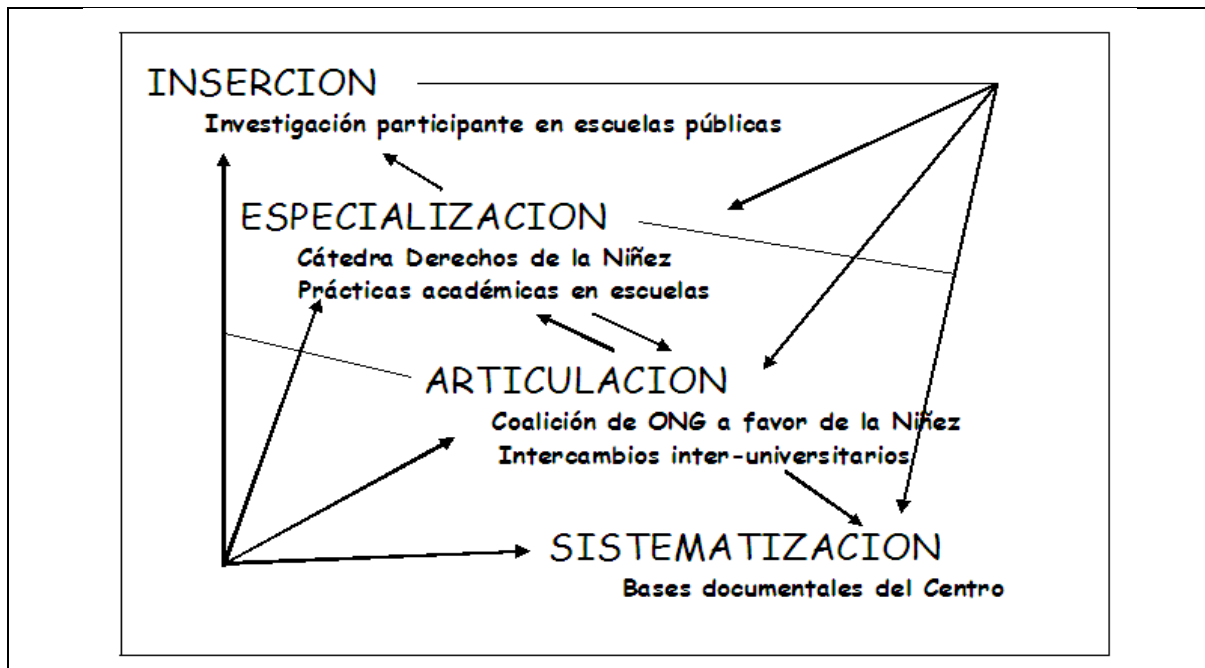
En el contexto de las agendas de la universidad INTEC, otros roles del investigador, como coordinador del Centro de Desarrollo Profesional, confluyeron para enriquecer el acompañamiento a la escuela República del Uruguay y su visión sistémica:

- Participante experto en convocatorias y análisis nacionales, relativos a derechos y políticas públicas, como la elaboración, con diversas ONG, del primer *Informe Alternativo sobre la situación de la Niñez y la Adolescencia en el país* (2000), para el Comité de Derechos del Niño de las NN.UU.
- Coordinador desde el INTEC del Master de Educación Social y Animación Sociocultural, como contraparte de la Universidad de Sevilla (2001). Los estudiantes dominicanos de este Master intercambiaron sesiones de trabajo en la escuela con sus docentes, adoptando el barrio de Villa Francisca como eje de análisis.

- Asesor de proyectos del programa de investigación inter-disciplinar “Bio-INTEC” (estudiantes de la carrera de Medicina). Uno de ellos indagó el efecto del plomo de los talleres de Villa Francisca para la salud de los estudiantes de la escuela (2004-2005).
- Especialista para orientar experiencias promotoras de la participación de la niñez, tomando en cuenta las “demos” visibles en la escuela República del Uruguay.

La forma de armonizar las metas definidas para el Centro de Desarrollo Profesional y este bagaje experiencial, cristalizó, a partir del año 2001, en esta visión operativa:

**CUADRO 54: EJES OPERATIVOS.
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL**



FUENTE: Elaboración propia. 2001 www.intec.edu.do. Consulta 7-2-2007

Como **Inserción**, el investigador asumió estar presentes en los escenarios reales de la práctica cotidiana de maestros y maestras, propiciando una comprensión más auténtica de los procesos que promueven o dificultan el cambio educativo, mediante un acompañamiento que revelara su protagonismo.

Como **Especialización**, el investigador asumió el avance de la práctica pedagógica, a través de la acumulación y revisión de evidencias de cambio experimentadas y sistematizadas en contextos muy focalizados. Desde esta perspectiva, este eje es equivalente a *Innovación*.

Como **Articulación**, el investigador asumió promover una articulación horizontal en todo tipo de redes sociales y profesionales a su alcance, para favorecer la extensión e intercambio de experiencias propias y el posicionamiento de las tendencias innovadoras, dentro y fuera de la universidad, con otros centros del INTEC... (*Informe Alternativo para el Comité de Derechos del Niño*, 2001; *Fichas de proyectos/ programas relacionados con políticas públicas*, 2001; *Consulta Nacional sobre Derechos Humanos*, 2002; etc.).

Como **Sistematización**, a través de informes ejecutivos solicitados o dirigidos a las propias autoridades universitarias, el investigador orientó también, desde este canal burocrático, la reflexión de propuestas y experiencias pedagógicas, contrastando los resultados de intervenciones socio-educativas propias o de la universidad con los cuerpos de conocimiento y bases de datos de la literatura pedagógica o de las políticas públicas. Este eje apoyó la planificación de nuevos cursos de acción, así como de estrategias formativas en nuestros entornos de inserción.

La práctica de acompañamiento a la escuela fue así la forma de personalizar como investigador el trayecto entre una micro y macro-perspectiva, tal y como hemos explicado ampliamente en la introducción y en el marco metodológico de este trabajo, al justificar los criterios de calidad de nuestra investigación-acción y delimitar sus criterios.

9.1.1. CONTEXTO PROFESIONAL DEL INVESTIGADOR: PROYECTOS MARCO Y MARCO DEL PROYECTO

Las conclusiones de la primera etapa/ fase diagnóstica de inserción en la escuela fueron asumidas como “mandatos” para los siguientes pasos de nuestra práctica. Sin embargo, no nos resultó fácil definir la plataforma mediante la cual hacer operativas las recomendaciones y hallazgos de dicho diagnóstico. El espíritu de las conclusiones del ciclo diagnóstico pretendió ofrecer un menú de sugerencias para la acción. También era necesario optar por la estrategia organizativa más sinérgica e integradora de todas las rutas trazadas, y con los actores en principio más proclives al cambio.

Las dificultades, durante los primeros meses, para animar un grupo estable, reflexivo y autónomo de investigación-acción, en el seno de la comunidad docente, unido al deseo de esta de que nuestro apoyo se mantuviera, nos hicieron indagar otras posibilidades. El diseño de un proyecto de acompañamiento con estudiantes de la universidad, nos permitió articular a actores externos para impulsar el protagonismo de actores internos. Así, el acompañamiento, como modalidad de apoyo que surge de nuestras reflexiones con un grupo de maestros de diversas escuelas, se enriquece y adquiere una nueva dimensión.

Un primer intento, también durante la etapa/fase diagnóstica (2001), tuvo lugar con estudiantes del Master de Educación Social y Animación Socio Cultural (ASC) de la Universidad de Sevilla, impartido en la universidad INTEC, a quienes, como docente del programa, invitamos a diseñar un plan de intervención en áreas detectadas con la comunidad

de alta prioridad, en función de sus intereses y capacidades profesionales. Después de diversas aproximaciones y aportes al centro educativo, este equipo también se desintegró, sin haber sabido adaptar sus propuestas de intervención al ritmo del colectivo docente.

Como testimonio de este momento, uno de los foros itinerantes del citado Master, tuvo lugar el 18 de abril de 2001, entre estudiantes del Master de Educación Social y ASC y docentes de la escuela, en el marco del cual se encontró significativo para la reflexión pedagógica el análisis de algunas características de la escuela en su entorno.

Días después, otro foro, el 20 de abril de 2001, se desarrolló entre maestras del Nivel Inicial y del Nivel Básico de la escuela República del Uruguay, y docentes de otras escuelas, en formación en el INTEC, en torno a las características de sus estudiantes, en diferentes contextos.

Durante el año 2002, en respuesta a demandas planteadas desde el propio diagnóstico, una vez concluido, se esbozaron varios proyectos, los cuales no llegaron más allá de definir posibilidades, no desarrolladas, pero clarificadoras de caminos cerrados y retos intuidos.

Muchos de los aportes del proyecto definitivo fueron delineados en estos borradores. Aunque fueron diversos los borradores escritos, los intentos más firmes fueron los siguientes:

- Proyecto de investigación desde la universidad, dirigido a aprovechar la experiencia del diagnóstico realizado en 2001, para crear una red de escuelas en el distrito.
- Campamentos⁹⁷ de verano, los cuales introducen y pautan un esquema de acción al contexto, sin mayor implantación en el tejido escolar. En nuestro caso, significaron el inicio del *practicum* de la materia universitaria, en junio de 2002, en las escuelas R. Uruguay y Los Praditos, simultáneamente. La valoración del peso de la acción y de su acompañamiento, en dos centros a la vez, llevó a concentrarse en uno solo.
- Proyecto Ludoteca, en agosto de 2002, que se propone ofrecer una respuesta concreta a la necesidad recreativa expresada por niños y niñas, y que hubiera tenido su asiento en la biblioteca. Se trató de una iniciativa del segundo grupo de estudiantes participantes del *practicum*, en un intento por proseguir vinculados a la materia, tras el cierre académico del trimestre.

La principal lección de estos “previos” fue la necesidad de comprender mejor el contexto y sus peculiares ritmos, así como la existencia de condicionamientos estructurales al cambio. Desde el primer momento, además, la visión de los diferentes actores, recogida en este epígrafe, permitió enriquecer la ruta de trabajo, de modo que nuestros proyectos escritos no llegaran a ser documentos retóricos, sin conexión con la práctica. Otros intentos no desarrollados pueden considerarse micro-proyectos, como el diseño de una instalación de

⁹⁷ En República Dominicana, denominación de planes de actividades lúdicas, equivalentes a unas cuatro horas por jornada, para niños, niñas y adolescentes en vacaciones escolares, sin que implique dormir fuera del hogar

juegos de madera, socializado entre fines de 2002 e inicios de 2003 en un mural de la escuela, y para cuya realización no se encontraron fondos.

La oportunidad de iniciar un *practicum* universitario en un período de vacaciones escolares, en julio de 2002, a través de un campamento medio ambiental, tenía que ser superada ahora, con una plataforma enraizada en la vida y rutinas de la escuela.

El plan definitivamente establecido a partir de agosto de 2002 (v. **anexo A2**), en función de los objetivos descritos, fue aprovechado y socializado como proyecto para solicitud de subvención al UNICEF, constituyéndose desde ese momento en guía principal del proceso de investigación-acción, al cumplir, entre otros requisitos, con los siguientes:

- Representar un proyecto con consecuencias visibles para la escuela, y para la pedagogía universitaria.
- Implicar, además de las formalidades de diseño propias de un proyecto, rendiciones periódicas de cuentas, al convertirse en referente de la acción.
- Moldear una forma de intervención vigente.
- Aglutinar estrategias dispersas de la pedagogía universitaria transformadora, en torno a una identidad generada en diálogo permanente con la escuela y su complejidad.
- Ser superado por un nuevo proyecto operativo (noviembre 2005) al ver agotado su ciclo vital (estrategias), aunque no sus objetivos marco.

El proyecto de 2002 sienta las bases para la organización participativa del proceso de cambio en la escuela, para lo cual las guías de procedimiento y de ejecución pretendieron ser el marco operativo para que los actores de la escuela y de la universidad se apropiaran de una estrategia en ese sentido. La propia dinámica del proceso en la escuela extendería el cronograma previsto en este proyecto inicial, enriquecido con las respuestas a las dificultades y demandas de la realidad.

Paralelamente, la dedicación al trabajo de campo y a la reflexión de la práctica, como requisitos ineludibles de calidad, limitó nuestro involucramiento en tareas administrativas de búsqueda de financiamiento adicional al del UNICEF para el proyecto, como tarea típica de la coordinación de un centro de estas características, articulada con otras instancias de la universidad. Esto implicaría una estrechez de recursos materiales que afectó, en parte, las posibilidades de cambio asumibles desde este proyecto de investigación-acción.

El segundo proyecto-marco de nuestra investigación-acción se formula tres años después del primero, en noviembre de 2005 (v. **anexo A3**), y representa una etapa más madura de la reflexión de la práctica que lo generó. Como el proyecto-marco previo, de 2002, este proyecto es fruto de circunstancias muy concretas, dentro de un proceso vivo. Dada la ralentización de los cambios planteados en el proyecto de 2002 y la necesidad de comprender el aporte real de nuestro acompañamiento, propusimos un conjunto de estándares e indicadores de calidad educativa, como intento de precisar mejor parcelas

concretas de logro, y seguir impulsándolos. La definición de estos estándares corresponde al año 2004, siendo incorporados un año después en la redacción definitiva del segundo proyecto-marco, solicitado por una oficina de proyectos del INTEC, a fin de explorar apoyos financieros o logísticos que no pudieron concretarse.

El proyecto de 2005 define claramente los cuatro componentes de acompañamiento, identificados como “rupturas”, perfiladas desde el año 2002 a través de la organización de los estudiantes de la escuela en clubes o comités: Medio ambiente, Estética y Bellas Artes, Animación a la lectura/Biblioteca, y Recreación. La mejora del proceso de formulación, en el que participaron estudiantes de la universidad, resulta visible igualmente en la definición de una misión y visión para el proyecto.

El impacto de esta inserción y de sus rupturas epistemológicas también ha complejizado el perfil de acompañante/ educador del investigador principal. Según las necesidades del contexto de práctica, a partir de su formación pedagógica básica, el docente acompañante ha tenido que “aprender” o ampliar nociones de botánica, ingeniería, etc., aplicadas a las acciones de los componentes, como forma de establecer un fecundo diálogo con cada uno de ellos.

El proyecto de 2005 representa, por último, la etapa avanzada de sistematización de nuestra práctica en la escuela, al integrar en su redacción una aproximación al modelo que propone este informe de investigación, expresado en dicho documento como “*Nuestra pedagogía*”. El carácter aplicado del proyecto, en la última fase de exploración de apoyos para el proceso de acompañamiento, permitió diferenciar y delimitar también los objetivos de conocimiento y de organización del cambio, establecidos en el año 2002 para nuestra investigación-acción, de los objetivos de logro propuestos a ser verificados, mediante indicadores concretos, tres años después. Estos estándares e indicadores, inspirados en el primer ciclo de acompañamiento a la escuela (2002-04), tuvieron la oportunidad de ser analizados por una muestra del personal docente y directivo, a fines de 2005.

Este proyecto ayudó a mantener vivo el dinamismo del acompañamiento en su último año de ejecución, al contribuir a especificar mejor áreas de apoyo concretas. En noviembre de 2006 concluye el *practicum* de la electiva, concebido como acompañamiento a la escuela República del Uruguay. Para ese momento, coincidiendo con otros compromisos profesionales del investigador, la escuela contaba ya con el apoyo de acompañamiento del proyecto PACE.

Paralelamente al desarrollo de los dos proyectos marco y sus antecedentes, intentamos en todo momento que nuestra investigación obtuviera resonancia en el marco de la reflexión sobre el compromiso social del INTEC, como puso de manifiesto, desde febrero de 2001, los planteamientos de la ficha de participación en un encuentro entre organizaciones de la sociedad civil. Esa resonancia aspiró a encontrar un espacio de interacción y diálogo profesional en cuantos espacios educativos y de la sociedad civil pudieron aprovechar algún aporte de nuestra inserción.

9.2. LA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. ANTECEDENTES Y DESARROLLO PROGRAMÁTICO

Esta asignatura de libre elección, para estudiantes que iniciaban la mitad de su carrera representa un hermoso punto de encuentro, en un ámbito académico donde la originalidad de las respuestas profesionales es un valor consistente. Como ya se ha señalado en este trabajo, la asignatura se concibió como un eje transversal de introducción a la perspectiva de los derechos de la niñez, muy enfocada a la realidad social dominicana de la que surge.

El primer programa de la materia (v. **anexo B1**) inició su andadura en el trimestre mayo-julio de 2001. Al ser una asignatura electiva, docentes y estudiantes gozamos de gran libertad para innovar nuestra propia ruta de aprendizaje. Al estar enmarcada la materia en el ciclo profesional de la universidad, recibió estudiantes con un mayor entrenamiento en prácticas académicas y procedimientos de análisis de la realidad social.

La estructura de contenidos resultó de gran sencillez, enfatizando los mensajes básicos de la perspectiva de derechos como una nueva cosmovisión, de la cual los participantes en la materia entrábamos a formar parte. La criticidad del análisis que se plantea llevó a proponer desde la misma materia, micro-proyectos de inserción, relacionados con la carrera que estudiara cada participante. El docente se convirtió así en un gran provocador, generador y estimulador del entusiasmo de sus compañeros más jóvenes.

El hito más destacado en este período inicial sería la organización con los estudiantes de la electiva del aporte del INTEC en la recogida de firmas de la campaña *Diga sí por la niñez*.

A partir del trimestre mayo-julio de 2002, se inicia el desarrollo del *practicum* de la materia, como acompañamiento a dos centros educativos, entre ellas la escuela República del Uruguay. A partir de este momento, el ritmo vertiginoso de las propuestas, experiencias y aprendizajes rompe las “costuras” del programa original, empezando a elaborar el docente materiales y guías que confluirían en el segundo programa académico.

A pesar del enriquecimiento que aportó al proceso la organización del *practicum*, desde su origen, el trabajo en la materia visualizó la necesidad de situar a los estudiantes – jóvenes de sectores sociales acomodados – en los contextos donde los derechos encuentran tantas dificultades, que ni tan siquiera pueden concebirse.

Esta vocación práctica a través de los proyectos situados – en un contexto social y en la disciplina profesional del estudiante – generó el sello de investigación-acción que posteriormente se sistematizaría en la escuela República del Uruguay. Desde su origen, el motivo central de reflexión fue la práctica del estudiante, característico igualmente de la metodología que empezábamos a abrazar.

Desde este rodaje, el segundo programa de la materia (v. **anexo B2**) se formaliza en agosto de 2003, como una revisión del programa original. La propuesta de contenidos se organiza en torno a las tres “P” de los derechos de la niñez (provisión, protección, participación), mientras que el capítulo metodológico refleja la complejidad del acompañamiento del cual representa su sistematización.

Los protagonistas centrales de este diálogo universitario son los estudiantes de la materia, provenientes de estas carreras: Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Diseño Industrial, Contabilidad, Medicina o Psicología. Algunos trimestres se incluyeron estudiantes norteamericanas, realizando una pasantía a través del programa de intercambio CIEE, asentado en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). La secuencia de incorporación de estudiantes a la materia a partir del inicio del *practicum* se describe en el cuadro que sigue.

CUADRO 55: ASIGNATURA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIANTES POR TRIMESTRE

Trimestres académicos con <i>practicum</i> *	Estudiantes	Observaciones/ hitos
1. Mayo-julio 2002	13	Inicio <i>practicum</i> en Villa Francisca
2. Agosto-octubre 2002	70	2 secciones de estudiantes
3. Noviembre 2002- enero 2003	18	Inicio del proyecto con UNICEF (murales)
4. Febrero-abril 2003	34	2 estudiantes USA-Programa CIEE
5. Mayo-julio 2003	20	Evaluación participativa
6. Agosto-octubre 2003	23	Instalación juegos infantiles
7. Noviembre 2003- enero 2004	14	Activación grupo MSN
8. Febrero-abril 2004	20	Inicio período de validación indicadores
9. Mayo-julio 2004	22	
10. Agosto-octubre 2004	27	Fin ejecución presupuesto proyecto UNICEF
11. Noviembre 2004- enero 2005	16	
/... Febrero-abril 2005	--	No se abrió sección de la materia
12. Mayo-julio 2005	16	Comités ambientales <i>Capitán Planeta</i>
13. Agosto-octubre 2005	24	Un estudiante USA-Programa CIEE
14. Noviembre 2005- enero 2006	13	Creación <i>web page</i> acompañamiento a escuela
15. Febrero-abril 2006	5	
16. Mayo-julio 2006	6	Expos. INTEC sobre DD.NN. y trabajo infantil
17. Agosto-octubre 2006	10	4 estudiantes USA - Prog. CIEE
TOTAL..... 351 / 17 TRIMESTRES PRACTICUM VILLA FRANCISCA		
*Apertura de la primera sección docente de la electiva: mayo-julio 2001		

FUENTE: Elaboración propia

La metodología del programa renovado de la materia refleja con bastante precisión el diseño metodológico del *practicum* que describe esta tesis, como guía para la acción, y germen del modelo de investigación-acción que representó nuestro acompañamiento. El trabajo horizontal, cooperativo, reflexivo y solidario que se describe, se corresponde en su práctica totalidad a lo que vivimos en la materia, porque surge de su sistematización.

Los anexos, especialmente el bloque B, ilustran los soportes e instrumentos del proceso de la materia, en las diversas épocas relacionadas con esta investigación-acción.

Desde el inicio del *practicum* las relaciones entre este y la investigación-acción, cuya coordinación coincide en el docente de la materia universitaria, fueron fecundas y recíprocas. En este sentido, la inserción diagnóstica de 2001, que inicia el acompañamiento del investigador a la escuela, sienta un precedente fundamental acerca de las necesidades e intereses del centro educativo a los que responderá el *practicum* desde la plataforma de investigación-acción. A cambio, la experiencia de acompañamiento desplegada con los estudiantes universitarios desde el año 2002 como *practicum*, brindó el marco exploratorio que permitió validar progresivamente los objetivos de investigación-acción marcados.

9.2.1 ESTRATEGIAS DOCENTES

Las estrategias docentes de la materia pueden analizarse, con una interdependencia mutua, como las desarrolladas en el aula universitaria, y las desarrolladas en la escuela sede del *practicum*. Como ya se ha establecido en el marco metodológico, el contexto universitario fue el marco de diseño y análisis de la dinámica de intervención socio-educativa, hermana con el proyecto general de investigación-acción.

De forma inseparable, también el aula universitaria fue receptora de los resultados de la inserción en el “campo”, como espacio de la reflexión permanente que conformó, al igual que en la escuela, la intensa fase de “Observación” de nuestra I/A. Para favorecer la cohesión entre los dos contextos, la matriz evaluativa de los estudiantes de la materia asumió el estilo cíclico de la investigación-acción (v. **anexo B11**).

Como parte del encaje provocador hacia el “campo” y desde el “campo”, el docente universitario organizó y enriqueció, trimestre a trimestre, un particular portafolio denominado “*Carpeta-Trimestre*”, donde agrupó insumos estratégicos:

- Programa de la materia.
- Proyectos y protocolos.
- Agendas/cronogramas de sesiones docentes trimestrales.
- Guías (de ejecución en el “campo” y de reflexión en el aula).
- Matrices evaluativas con datos de cada equipo (v. **anexo B11**).
- Evidencias demostrativas de desempeños/resultados a lograr al fin de cada periodo académico.

- Materiales de referencia teóricos de la Doctrina de los Derechos de la Niñez.
- Documentos coyunturales de apoyo relacionados con agendas abiertas a lo largo del acompañamiento a la escuela.

Cada uno de estos tipos de insumos se organizó en dos solapas de la carpeta. Una, a la derecha, bajo el “mandato” (para el docente) de “*Entregar/Socializar*”. Otra, a la izquierda, con la instrucción de “*Devolver/Retroalimentar*”. El repertorio de este portafolio, en diálogo con los aportes semanales de los participantes, constituyeron las unidades o “lecciones” de la electiva “*Derechos de la Niñez...*”.

Una carpeta similar, simétrica en su crecimiento y contenido, fue organizándose de forma digital, bajo la denominación y visión de “*Dossier del Proyecto*”. Progresivamente resultó más práctico organizar en el soporte digital sendas carpetas, de recursos generales de la materia, así como específicos de cada componente de acompañamiento (Estética y Bellas Artes, Biblioteca, Medio Ambiente, Recreación). Estos recursos fueron compartidos selectivamente cada trimestre, reproducidos en físico, o vía electrónica, según el componente de acompañamiento seleccionado por cada equipo de la materia.

En relación con las fuentes coyunturales de apoyo al *practicum*, generalmente se trató de guías con pautas específicas para el acompañamiento ajustado a satisfacer diversas necesidades de la acción. Para dialogar con las familias sobre la salud integral en los hogares se utilizó la versión dominicana del documento de mensajes básicos del UNICEF “*Para la Vida. Un reto de comunicación*” (Adamson: 1994). En el componente de medio ambiente nos apoyamos en un clásico en el país en su ámbito, “*Arboles dominicanos*” (Lioger: 1995), a fin de modelar la edición de un álbum sobre los arboles de la escuela. El trabajo medioambiental en la escuela también fue apoyado por una obra didáctica representativa de la pedagogía ambiental en España en la década de 1980: *Juega limpio con tu ciudad. Programa escolar* (Llabrés y otros: 1985). Estos y otros apoyos documentales contribuyeron a ampliar interdisciplinariamente los recursos de orientación de la práctica.

Una segunda plataforma estratégica de esta docencia universitaria la brindó el que llamamos “*Libro del Centro de Desarrollo Profesional y de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional*”, tomando como soporte para las anotaciones un libro de actas formales. Utilizado con más libertad que en un contexto burocrático, dicho soporte provocó una interesante práctica de escritura colectiva (Zabalza, 2004: 27), al ser redactado y leído por diferentes estudiantes en cada sesión de clase, a través de sucesivos trimestres. Como en otros aspectos, su análisis escapa a las posibilidades de este trabajo.

Al inicio de muchas sesiones docentes se vinculó el proceso de la anterior clase a través de la lectura del acta del encuentro previo, orientándose que se recogiera la riqueza de todos los participantes y de los debates y no tan sólo los planteamientos u orientaciones del

docente⁹⁸. En este libro de actas también se consignaron préstamos de materiales a los grupos de estudiantes hasta que esto se registró en las fichas de evaluación grupales. Posteriormente estas actas se redactaron en hojas sueltas, al agotarse el libro. Las actas de sesiones en la universidad siguieron esta frecuencia:

TRIMESTRES (12)	NÚMERO DE ACTAS
Feb.- abril'03 Inicio uso libro actas	15
mayo-julio'03	5
Agosto-oct'03	8
Nov'03- ene'04	8
Feb.-abril'04	11
Mayo-julio'04	9
Agosto-oct'04 Actas digitalizadas	14
Nov.'04-ene'05 Fin del libro	12
Mayo-julio'05 Actas digitalizadas	11
Ago-oct'05	3
Nov'05-ene'06	11
Agosto-oct'06	3
TOTAL ACTAS.....	110

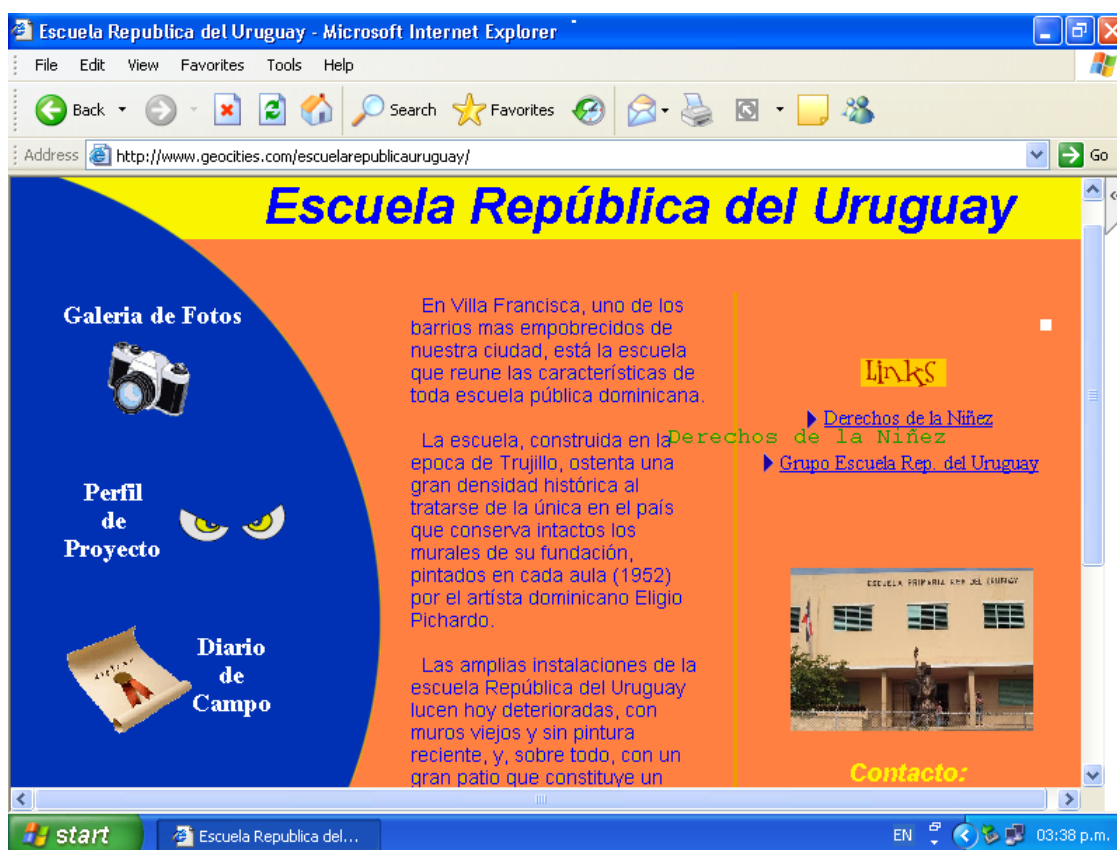
Por último, uno de los escenarios que de forma creciente cobró importancia durante el trayecto que describimos fue el relacionado con la elaboración y/o desarrollo (a iniciativa, generalmente, de los propios estudiantes de la electiva), de tres portales digitales, hoy desaparecidos, cuyas capturas de pantalla ilustran estas páginas (v. **cuadros 53, 56 y 57**), y que entraron a desempeñar un relevante papel en las estrategias docentes de la materia:

- **www.intec.edu.do/~cdp/**, portal del Centro de Desarrollo Profesional (creado en el *home page* del INTEC; año 2000), donde se colgó el programa, los primeros productos de la electiva y una galería de imágenes de la escuela del año 2002.
- **http://groups.msn.com/escuelauruguay**, página web gratuita (grupo MSN) creada por una estudiante acompañante en noviembre de 2003, para integrar periódicamente las imágenes de las acciones y productos de cada trimestre en la escuela. La autonomía de cada equipo universitario fue motivada mediante una guía de uso del grupo MSN (v. **anexo B9**).
- **www.geocities.com/escuelarepublicauruguay**, también bajo soporte gratuito, fue creada por un estudiante de la electiva en diciembre de 2005, y exclusivamente dedicada al acompañamiento a la escuela. Como permite apreciar el siguiente cuadro, incluyó secciones para galerías de fotos, selecciones de diarios de campo y documentos del proyecto, además de enlaces a los portales que ya existían.

⁹⁸ Como precedente vivido por el investigador (1989/90), cabe destacar la experiencia similar de escritura colectiva mantenida durante años por estudiantes participantes en la asignatura “Educación de Adultos”, a cargo del Dr. Manuel Collado (Departamento de Teoría e Hª de la Educación. Universidad de Sevilla).

Al inicio de cada trimestre, días antes de acceder al escenario real de la escuela, los estudiantes recién llegados a la electiva debían iniciar su inmersión, al conectarse con la experiencia de sus compañeros de trimestres previos y analizar estas “ventanas” digitales. En la década previa a la explosión de las actuales redes sociales, estos portales promovieron una notable sinergia comunicativa (una más, entre tantas puertas que permitía abrir el proyecto), en la micro-comunidad del *practicum* de esta asignatura universitaria.

CUADRO 56: PORTAL DEL PRACTICUM DE LA ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ/ ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY



FUENTE: www.geocities.com/escuelarepublicauruguay. Consulta 7-2-2007

Mientras que el portal del Centro de Desarrollo Profesional se desactivó con la remodelación del portal institucional del INTEC, los otros dos portales dejaron de existir al desaparecer, en el año 2009, las plataformas digitales que le dieron soporte, *MSN groups* y *Geocities*.⁹⁹

⁹⁹ En enero de 2008 ya constatamos que, por razones desconocidas, el grupo MSN había sido retirado de su soporte web. Tras una ardua indagación digital, el buscador www.live.com sólo nos arrojó la huella de una versión archivada (en *cache*) “*tal y como aparecía cuando nuestro agente de búsqueda examinó el sitio el 16/10/2007*”, sin permitir el acceso al portal en sí (<http://cc.msnsnscache.com/cache.aspx?q=72755097347017&mkt=esES&lang=esES&w=9f4f0c81&FORM=CVRE>, consulta 27-1-08).

9.2.2. GUÍAS DE EJECUCIÓN Y *PRACTICUM*

La vocación de inserción social de la materia electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, encontró sus fuentes en la propia tradición de la universidad, como ya señalamos, en los antecedentes profesionales del docente-investigador, así como en las reivindicaciones sociales del movimiento a favor de la niñez, que dieron lugar a proponer la creación de esta asignatura.

Los primeros aportes de los estudiantes de la materia *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, del INTEC, datan del año 2001 en que se inicia la oferta académica de esta electiva, a través de encuentros y prácticas en el entorno de Villa Francisca.

Por ello, durante los dos primeros semestres de existencia de la materia electiva, cuando ya el investigador se encontraba iniciando la etapa/fase diagnóstica del presente estudio, a pesar de no vincularse a la escuela, los estudiantes del INTEC desarrollaron como trabajos finales de la materia (precisar trimestre y guía para anexo), diversos estudios situacionales en Villa Francisca, dirigidos a comprender la realidad de la niñez y sus Derechos, en dicho contexto.

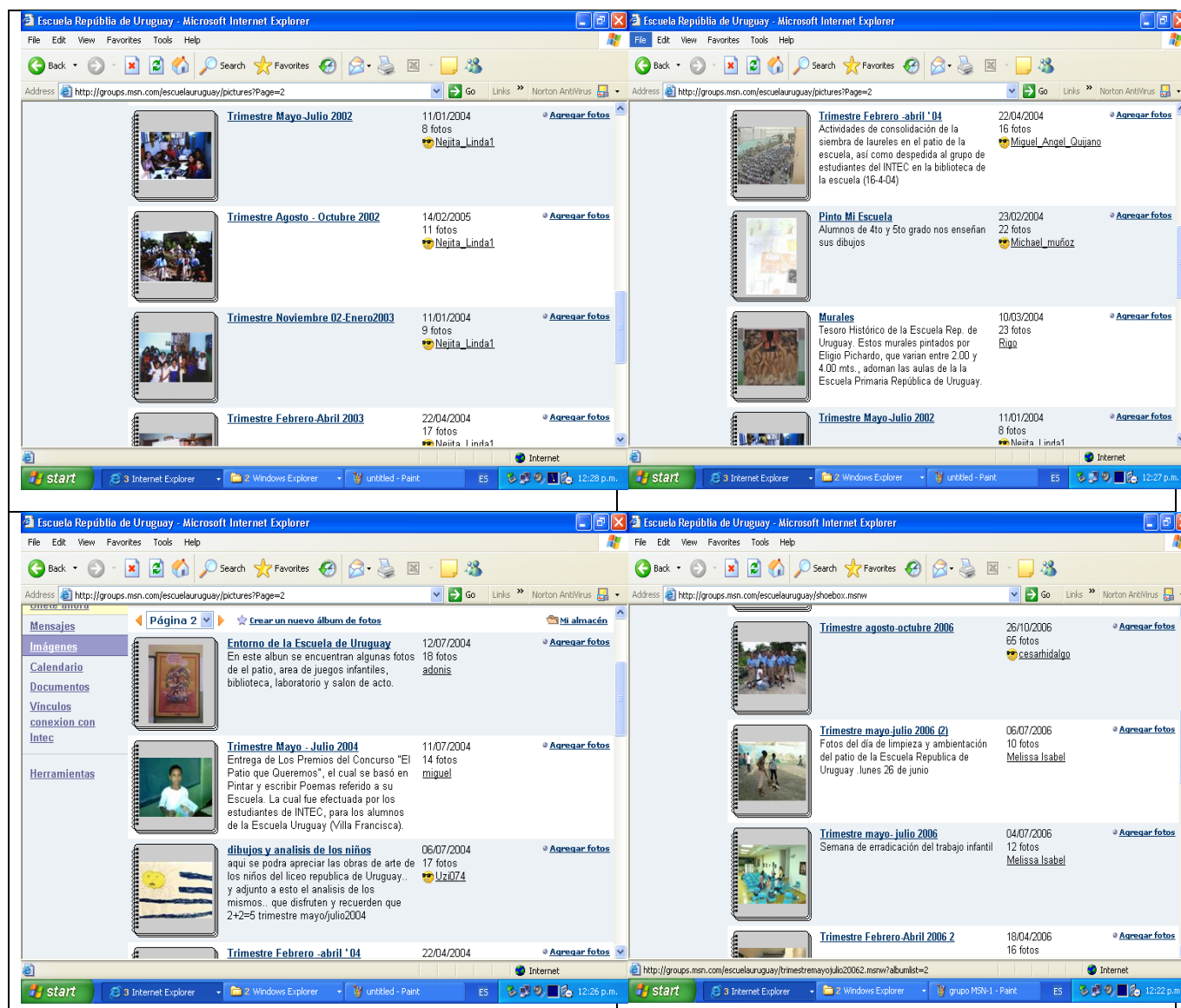
Las guías del trabajo de campo dirigidas a los estudiantes de la electiva, aunque emergieron de la experiencia del acompañamiento (como las dirigidas a docentes y estudiantes de la escuela), fueron diseñadas para orientar y estructurar la ejecución de la práctica académica de los estudiantes universitarios en la escuela. Este otro tipo de guías se brindaron anexas al programa de la materia, sentando las reglas y procedimientos básicos, reflexionados en el aula universitaria al inicio y durante el *practicum*.

La guía de “Criterios de ejecución del trabajo de campo”, de octubre de 2003, revisada en abril de 2004, es un ejemplo de la firme estructuración de un proceso, por otra parte, sumamente flexible.

Esta guía (que entró a formar parte de la nueva versión del programa de la electiva, **v. anexo B2**), además de brindar un marco ético y de respeto, plantea cómo el *practicum* propuesto modela un modo de ejecutar procesos con los niños y niñas de la escuela, que no tienen un sólido parámetro previo: Planificar, ejecutar y llevar a término las acciones definidas, terminirlas adecuadamente...Siendo tal vez infrecuente este nivel de concreción, la citada guía, tras detallar once criterios, concluye con esta invocación: “*Nuestra organización y amor modelarán estas mismas actitudes en los niños y niñas*”.

Como parte de la observación de la práctica recurrente de la materia, el ya mencionado grupo MSN permitió mostrar los procesos y avances basados en los criterios de ejecución asumidos, en un entorno colaborativo digital colaborativo, reflejo del presencial.

CUADRO 57: ENTORNO DIGITAL COLABORATIVO DEL PRACTICUM. ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ/ ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY



FUENTE: <http://groups.msn.com/escuelauruguay/shoobox/msnw> Grupo MSN de imágenes del *practicum*. Consulta 15-2-2007

¿Qué relación se estableció en el escenario del *practicum* entre el docente y los estudiantes universitarios? Durante el primer ciclo de I/A (2002-2004) fue habitual que el docente “acompañara a los acompañantes” en las primeras semanas, presentando e induciendo a cada grupo trimestral, como “portero” (en sentido etnográfico) reconocido por la comunidad de la escuela. Igualmente, fue habitual la presencia del docente universitario,

como un participante más en las acciones directas con los miembros de la escuela, modelando numerosos desempeños y actitudes. A veces, tras algunos de estos recorridos iniciales en el contexto-escuela, se pudieron desarrollar reuniones valorativas en la biblioteca la misma.

Durante el segundo ciclo de I/A (2005-2006), la madurez de la experiencia de acompañamiento y de las orientaciones en el aula universitaria, el apoyo testimonial y los aportes conservados de anteriores participantes, así como limitaciones del horario laboral del docente, hicieron menos frecuente que este acompañara a sus estudiantes universitarios en la escuela. En este período, el docente-investigador intensificó en otros días de la semana el rastreo en la escuela de las evidencias de las acciones directas, las cuales quedaron reflejadas en un registro anecdótico, según reseñamos en el marco metodológico de este trabajo. Para ese momento, la multitud de producciones generadas en el proceso de acompañamiento (ver anexos), así como la oportunidad de los portales digitales creados por los estudiantes de la electiva, favorecieron una mayor autonomía en el acceso al campo por parte de nuevos estudiantes universitarios.

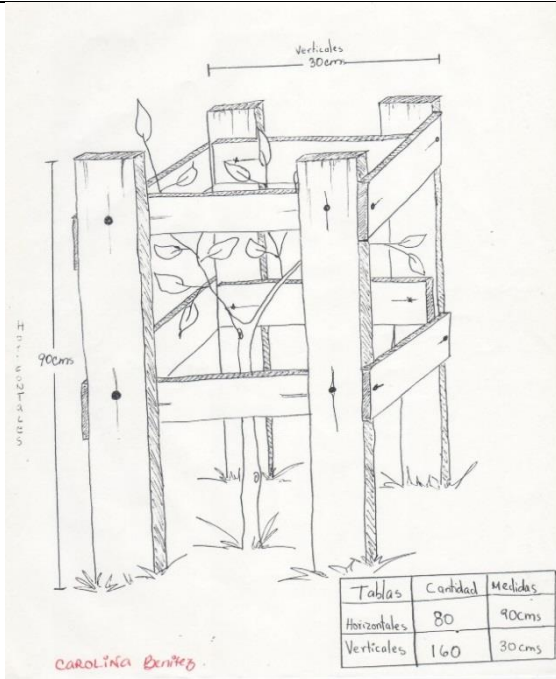


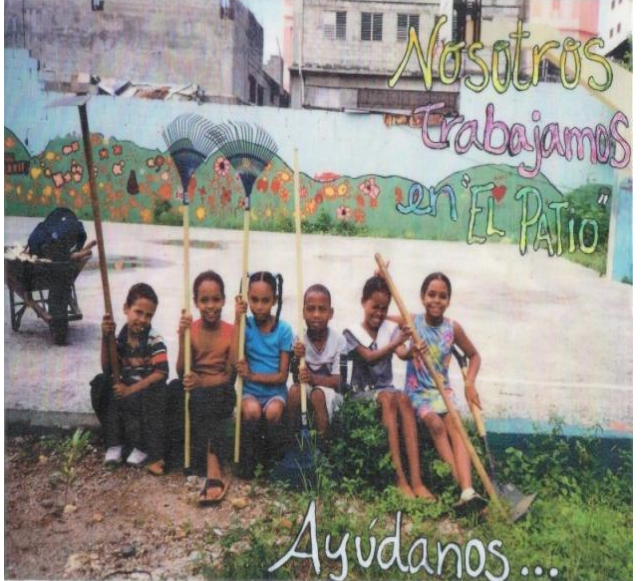
Todas las funciones docentes desplegadas en esta materia entraron a dialogar con las competencias habituales que la docencia universitaria del INTEC define como básicas, más aquellas innovadas, fruto de la necesidad de que el *practicum* de la electiva se constituyera realmente en espacio consciente de aprendizaje-servicio.

La propuesta de estas competencias se basó en la importancia otorgada al crecimiento autónomo de los estudiantes como sujetos reales de sus propios aprendizajes, a partir de un conocimiento que como docente facilité, canalicé, y simultáneamente, problematicé. Insertar al equipo de estudiantes de cada trimestre en el ciclo de investigación-acción definido implicó todo lo anterior, de forma que su criticidad les permitiera crear las alternativas que el medio de la escuela República del Uruguay nos demandó.

La capacidad de orientar hacia un fin social, de forma eficiente, los conocimientos de un bachiller competente, como el que resulta característico en el INTEC, fue permanentemente puesta a prueba durante los cuatro años que abarcó el *practicum*, a través de respuestas oportunas. A modo de ejemplo, la innegable capacidad gráfica de muchos de los estudiantes de la electiva fue desafiada a documentarse y escuchar la realidad, para brindar un abanico de propuestas comunicativas, que fortalecieran la identidad del medio escolar y empoderaran a sus protagonistas, como las que muestra el siguiente cuadro.

El cartel elaborado para la novedosa campaña de cuidado y rehabilitación de los pupitres, muy adaptado a la comprensión de los estudiantes de la escuela, constituye un sencillo testimonio de la síntesis expresada entre conocimiento pre-profesional y servicio comunitario. Este diseño (v. **cuadro 58**) fue preparado y colgado en las paredes de la escuela, a solicitud de la propia dirección del centro, a fin de motivar la valoración y recuperación del mobiliario escolar dañado, y de contribuir a las acciones emprendidas en la escuela para afrontar la grave situación de deterioro y escasez en relación a dicho equipamiento.

CUADRO 58: ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS AL SERVICIO DE LAS NECESIDADES DEL CENTRO EDUCATIVO

 <p>Verticals 30cm</p> <p>90cm</p> <p>CAROLINA BENÍTEZ</p> <table><tr><th>Tablas</th><th>Cantidad</th><th>Medidas</th></tr><tr><td>Horizontales</td><td>80</td><td>90cms</td></tr><tr><td>Verticales</td><td>160</td><td>30cms</td></tr></table>	Tablas	Cantidad	Medidas	Horizontales	80	90cms	Verticales	160	30cms	 <p>¡Cuida tus pupitres!</p> <p>No me rayes</p> <p>No me tires</p> <p>¡Contribuye con nosotros!</p> <p>Escuela República del Uruguay</p> <p>Octubre 2004</p>
Tablas	Cantidad	Medidas								
Horizontales	80	90cms								
Verticales	160	30cms								
Carolina Benítez Noviembre 2003	Gloribel Valdez y Mónica Dorvil Septiembre 2004									
 <p>Marcos y Michael (3roA Rosaura) "Necesitamos la escuela para aprender y divertirnos, por eso debemos cuidarla"</p>	 <p>Nosotros Trabajamos en el Patio</p> <p>Ayúdanos...</p>									
Grupo 5. Febrero 2003	Grupo 3. Julio 2003									

FUENTE: *Practicum Electiva Derechos de la Niñez en la p.p.*

Desde la lógica de la investigación-acción, las cuatro expresiones que recoge el cuadro previo testimonian el recurso de la técnica del cartel mural a la fase de planificación (las imágenes de la fila superior, para orientar una siembra o una campaña), o a la fase de observación (fila inferior, con expresiones de los niños de la escuela). Otro aporte gráfico altamente creativo fue la realización de unas señales indicativas de normas de uso de los juegos infantiles (similares a señales de tránsito), las cuales estuvieron colgadas en la escuela y recogimos como parte de la guía que orienta este ámbito (v. **anexo D10**). Por su impacto visual, su mensaje llamó la atención de los estudiantes y docentes de la escuela.

El proceso de la materia, basado en una gran valoración, identificación, y puesta en práctica de las capacidades de los estudiantes, gracias al *practicum*, y a la libertad con que los estudiantes pudieron explorar y ensayar, impulsó, finalmente, la capacidad básica de aprender a aprender, generando respuestas específicas, superiores a algunas al alcance del docente.

Como *practicum* universitario, aprender a aprender en el contexto de la materia supuso poner a prueba diversas competencias académicas universitarias, profesionales o pre-profesionales, aplicadas al ámbito de satisfacción de necesidades de la niñez y adolescencia. En este sentido, lo innovador de esta articulación, que sitúa al servicio de las necesidades humanas a diversas disciplinas, más ligadas, en principio, a una visión empresarial que al bienestar social (ingenierías y ciencias empresariales), hubiera justificado que los participantes realizaran con más facilidad transferencias actitudinales que conceptuales y procedimentales.

En relación al balance entre la teoría y la práctica de la materia, lo insólito de la presencia continuada de estudiantes universitarios en el contexto de una escuela de Nivel Básico indudablemente redimensionó nuestro rol docente, fundiendo las características de la relación pedagógica presencial, con funciones típicas de tutoría, enfatizadas. De este modo, el investigador-acompañante de la escuela se ha convertido en un acompañante de los propios acompañantes universitarios. Esta ha sido nuestra manera de poner en práctica una pedagogía colaborativa.

En la medida en que la experiencia de aprendizaje de la materia se convirtió en un trayecto flexible, original y retador, con parte de control externo (el *practicum* en la escuela), con más sentido pretendimos definir nuestro rol docente y clarificar los objetivos de logro de la materia. La personalización de la experiencia de aprendizaje de la electiva, al permitir rutas y ritmos particulares a participantes y equipos, a través de la elección de diferentes componentes de acompañamiento, fortaleció el desarrollo de roles innovadores, en línea con los expuestos al describir metodológicamente nuestra investigación-acción.

Estas funciones se pusieron a prueba, además, por la importancia creciente en el desarrollo de la materia de un ambiente virtual, animado por el uso permanente del correo electrónico,

y por el diseño, creación y uso de las páginas web relacionadas con la electiva. En este sentido, la materia reflejó el tránsito de una cultura de intercambios de insumos y productos en papel, a un escenario mayormente digital, lo que impactó, incluso, en la elaboración de la base de datos digital, que describimos en el marco metodológico. El ambiente virtual se convirtió en un incipiente tercer escenario, que retroalimentó el ambiente presencial del aula universitaria y el ambiente del trabajo de campo en la escuela.

En lo referente al ambiente de intercambio digital, nos identificamos con el rol pedagógico que plantean – desde el contexto *e-learning* – Ryan y otros (2000), al contribuir a "*la creación del conocimiento especializado, centra la discusión sobre los puntos críticos, contesta preguntas, responde a las diferentes contribuciones de los estudiantes y las sintetiza*" (c.p. Llorente, 2006: 4). Igualmente, entendemos que en dicho escenario digital pudimos desarrollar otros tres roles que proponen Ryan y otros (2000); "*el social, como la base de un buen ambiente de colaboración, y el técnico y de dirección, para establecer normas de funcionamiento y orientar sobre aspectos técnicos de los recursos disponibles*" (Llorente, 2006: 4).

La adopción de estos roles desde una marcada interactividad, se vio reflejada también en los intercambios presenciales, en función de la originalidad con la que quisimos articular teoría y práctica, mediante la reflexión permanente de la misma, como la investigación-acción nos exige. En este sentido, también nos identificamos, dentro de la tipología que agregan para un escenario virtual Adell y Sales (2000, c.p. Llorente, 2006: 5), con el rol de *proveedor de contenidos*, basado en la creación de materiales y guías de aprendizaje interactivas y personalizadas. La elaboración y ensayo de guías de ejecución y de contenido, una de las vías para ofrecer un currículum significativo a los estudiantes involucrados, entendemos que cubre dicho rol en gran medida, al haber sido preparadas, revisadas y mejoradas, de forma participativa, mediante aproximaciones sucesivas.

Por su parte, el aspecto directivo u organizativo se puso especialmente de relieve por la manera en que en la persona del docente de la materia (contexto de nuestra investigación-acción), se fundieron la coordinación del proyecto de acompañamiento y el desempeño docente, en relación a la articulación de la experiencia en el aula universitaria y en el *practicum* en la escuela.

Participación y desarrollo integral de la niñez en contextos sociales excluyentes:
un modelo de investigación-acción en el barrio de Villa Francisca (Santo Domingo)

TRABAJO DE CAMPO

INTRODUCCIÓN

El presente análisis de datos da cuenta de la dinámica de desarrollo, sobre el terreno de la escuela República del Uruguay (sede del trabajo de campo de esta investigación), de una selección de las estrategias y técnicas que integraron el diseño metodológico de la misma. Según este, la organización del análisis se ha estructurado en función de las fases típicas de investigación-acción, en el interés de mostrar su aporte al logro de los objetivos pautados en el proyecto-marco del año 2002 (v. **anexo A2**).

Dicho proyecto-marco está basado a su vez en otro previo (v. **anexo A1**) que definió la etapa/ trabajo de campo diagnóstico del año 2001, reflejada en el primer capítulo de este bloque. La fortaleza de este diagnóstico permitió fundamentar un proyecto-marco que envolvería durante cuatro años las intenciones generales de la investigación, integrando, junto a otro conjunto de técnicas, toda su estrategia de planeación, descrita en el segundo capítulo del presente epígrafe.

El inicio del proyecto-marco del año 2002, que consolidó nuestro acompañamiento como investigación-acción, supuso además el inicio de micro espirales reflexivo-prácticas de carácter trimestral, de acuerdo a los períodos académicos de los equipos de estudiantes de la universidad. Dicha fecha marcó el inicio del involucramiento de un gran número de actores-observadores (o al revés), que, aunque diversos, entran a definir un estilo común (que el proyecto garantizaría) de interacción con los sujetos de la escuela.

A partir de esta dinámica, este bloque presenta los grandes hallazgos del diagnóstico marco de 2001, así como resultados destacables de las fases de Planeación, Acción, Observación y Evaluación, desatadas a partir de 2002, de acuerdo con los objetivos de investigación. En función del plan de análisis de datos no se profundiza en otros aportes trimestrales recurrentes de Diagnóstico y Planeación registrados después de 2002 (cfr. las matrices consolidadas de técnicas). Según explicamos en el marco metodológico, las técnicas que se analizan comparten el hecho de involucrar siempre el “contexto escuela”, salvo en algunas técnicas de triangulación de la fase diagnóstica y otras del ámbito universitario.

Como evidencia del desarrollo del proyecto, el análisis de datos se ha planificado a partir de los testimonios de sus protagonistas y de los registros documentales correspondientes. En cuanto a los instrumentos seleccionados, nuestra ruta de análisis, para casi todas las fases de I/A (Diagnóstico, Plan, Observación y Evaluación), presenta resultados de consultas a actores de la escuela (bloque estratégico A). Para las fases de Acción y Observación se presentan también resultados de registros narrativos y gráficos (bloque estratégico C).

Dado el volumen documental a analizar, entendemos que la selección realizada nos brinda una visión equilibrada de la percepción y de las expresiones, tanto de los sujetos de la escuela, como de los sujetos de la universidad, los dos grandes polos de acción reflexiva, en

las diferentes fases de investigación-acción descritas. La fase diagnóstica inicial agregó el testimonio analizado de una muestra de madres de los estudiantes de la escuela.

Junto al interés metodológico, el bloque que sigue pretende ilustrar, como su nombre indica, la práctica transformadora del trabajo de campo, de la que emergerán los cuatro componentes de acompañamiento a la escuela: Estética y Bellas Artes, Animación a la lectura/ Biblioteca, Medio Ambiente, y Recreación. Tomando como referente el análisis de una selección del archivo gráfico del acompañamiento, la fase de “Acción” de la I/A, referida a estos cuatro componentes, entendemos que se describe a sí misma.

Respecto a las restantes fases de investigación-acción, aspiramos a que, tras la lectura de este denso bloque de análisis de datos, el lector obtenga una amplia visión transversal de los aportes y características de cada componente de acompañamiento, ilustrada siempre desde la mentalidad y prácticas de cada grupo de actores representados en esta investigación.

Por otra parte, la naturaleza y potencialidad narrativa de cada técnica de recogida de información ha promovido un estilo de análisis adaptado a cada una de ellas. Los instrumentos seleccionados para el análisis son los siguientes:

a) **Docentes de la escuela:** Consultas sobre necesidades básicas de la escuela, sobre planificación integrada y sobre instalación de juegos infantiles (fases: Planeación y Observación, respectivamente).

b) **Estudiantes de la escuela:** Consultas sobre su vida cotidiana y sobre aspectos de la práctica escolar (mejora del patio, servicio de biblioteca, normas de los clubes); consultas evaluativas del proyecto referidas a los cuatro componentes de acompañamiento (fases: Diagnóstica, Plan, Observación y Evaluación, respectivamente).

c) **Estudiantes de la universidad:** Guías de acompañamiento, carpetas de fotografías y diarios de campo del acompañamiento, los cuales se refieren a los cuatro componentes de acompañamiento (fases: Plan, Acción y Observación, respectivamente).

Como parte de la fase de Evaluación, la consulta “Triada Formativa”, seleccionada para su análisis, organizó testimonios de estos tres actores, priorizando los de docentes y estudiantes de la escuela, ya que los aportes de los estudiantes universitarios resultaron similares temáticamente a los que vertieron en sus diarios de campo.

Según explicamos, la participación reflexiva de los actores del proceso experimentó distintos niveles de intensidad en cada una de las fases de I/A, desde perspectivas de recogida de datos diferentes y complementarias (investigación/ intervención/ formación/ vinculación universidad-escuela, etc.). Por ello, este extenso bloque tan sólo puede mostrar algunas de las pinceladas o “instantáneas” más significativas del “cuadro” final del trabajo de campo de esta investigación. Mediante diversos procedimientos reflejamos el aporte de algunas técnicas necesariamente dejadas fuera de esta presentación de resultados.

CAPITULO 10: RESULTADOS DE LA FASE DIAGNÓSTICA

10.1. CARACTERIZACIÓN DE LA FASE DIAGNÓSTICA

La aproximación a la realidad de la escuela República del Uruguay partió, como ya hemos reiterado, de un primer año de inmersión intensa del investigador (2001), que permitió elaborar un denso diagnóstico, como fundamento de las posteriores decisiones de investigación-acción. Sin embargo, la importancia de este primer diagnóstico no reside sólo en el valor de sus informaciones, sino, más aún, en la impronta metodológica que brindó al conjunto del acompañamiento a la escuela.

El diagnóstico del año 2001 fue utilizado permanentemente como referente en los años posteriores, para explicar a cada nuevo equipo de acompañantes universitarios el origen y sentido colectivo del proceso en el cual iban a involucrarse. Pero, más importante aún, dicho diagnóstico de partida permitió modelar la actitud de acercamiento y escucha a la comunidad educativa, que sería la pauta para todos los equipos de acompañantes.

El presente capítulo describe los resultados de ese primer diagnóstico de 2001. Se han seleccionado los resultados relativos a los estudiantes de la escuela, triangulados con los aportes de sus familias. Tanto los estudiantes como sus madres (padres o tutores) fueron consultados en relación a su percepción sobre la escuela, sobre su propia familia y sobre el entorno del barrio, a través de estos instrumentos:

- Estudiantes: Encuestas *Mi vida, Un día en mi vida*; dibujo infantil *Pinto mi escuela, Pinto mi familia* y grupo focal de triangulación (v. **anexos** C1, C2 y C5).
- Familias: Encuesta en hogares y grupo focal (v. **anexos** C3 y C4).

Aunque la perspectiva docente no se focalizara de igual modo en el análisis que integra este capítulo, como se explicó en el marco metodológico, durante esta etapa/ fase diagnóstica las maestras de 1.er y 2.º grado, responsables de los mismos estudiantes consultados, se asumieron como auxiliares reflexivos de la investigación.

A tal efecto, fueron entrevistadas, participaron en reuniones de seguimiento y apoyaron el proceso exploratorio a través de su observación participante y del aporte de materiales para la revisión documental. En este diálogo con el investigador principal, también contribuyeron al diagnóstico del año 2001 mediante la identificación de las potencialidades y dificultades de la realidad del centro educativo (situación de los estudiantes, gestión escolar y curricular, infraestructura, entorno comunitario), vertidos en tres formatos de matrices (v. **anexos** C6 y C7).

Esta primera aproximación diagnóstica fue completada por el investigador, entre otras estrategias y técnicas, mediante la realización de un diario de campo y un denso análisis del contexto del barrio.

A partir del año 2002, durante la segunda etapa de acompañamiento, las fuentes metodológicas – no consideradas en nuestro análisis –, concebidas e implementadas (con frecuencias diversas) para fortalecer la perspectiva diagnóstica desde los actores participantes, son las siguientes (v. cuadros 29, 30 y 31):

- **Estudiantes de la escuela:** Consulta de motivación a comités escolares (2002); *Lo que es importante para mí* (2002, Dibujo infantil); *Pinta qué quieres que se haga en tu escuela* (2002, Dibujo infantil); *Intereses de lectura de niños/ cuentos infantiles* (2002); Consulta sobre intereses y sugerencias hacia la mejora del patio (2002); Indagación sobre medio ambiente saludable (2003); Encuesta *Aprendiendo a mirar nuestros murales históricos* (2004); Encuesta sobre mejora del medio ambiente y la recreación (2005); Consulta sobre normas para elaborar el reglamento del centro (2006).
- **Docentes:** Consulta sobre actividades en la biblioteca (2002); Consulta FODA sobre ámbitos de análisis de la realidad escolar (2002); Consulta sobre intereses y sugerencias hacia la mejora del patio (2002).
- **Estudiantes universitarios:** *Entrevista/ conversatorio sobre salud, nutrición e higiene infantil en Villa Francisca* (2002); Análisis longitudinal de calle de Villa Francisca (2002); Mapa Social de Villa Francisca (2002); Inventarios de recursos de la escuela (2002-2005); Informe de observación sobre las canchas de baloncesto en Villa Francisca (2003); Exploración fotográfica de áreas de riesgo vial en las calles del barrio (2004); Análisis del espacio escolar (2004-2005); Análisis página web y expectativas ante la materia (2004-2006).

Como aporte directo del investigador al ciclo diagnóstico posterior al año 2002 destaca el *Análisis de necesidades de mejora de infraestructura* (2004, v. **anexo D4**).

Al iniciar la segunda etapa de acompañamiento (2002), como modelo de “punto de partida” y bajo la visión de “actualización diagnóstica”, cada nuevo equipo universitario fue retado a vivir por sí mismo su propia experiencia de conocimiento inicial del contexto del trabajo de campo. A pesar de rendir tributo a la experiencia acumulada, se motivó a que cada nuevo grupo de participantes externos ingresara al campo con “ojos nuevos”, o al menos, con un reducido nivel de prejuicios o supuestos previos (más allá de los culturalmente heredados).

Así, cada grupo de acompañantes universitarios, al acceder a la escuela cada trimestre, actualizaría, desde su propia mirada, los aspectos diagnósticos de análisis y mejora del espacio educativo acumulados en los períodos académicos previos, a fin de situar su plan prioritario. Tal vocación de “actualización diagnóstica” pretendió motivar la creatividad de los acompañantes para la búsqueda de soluciones nuevas a los retos recurrentes del centro educativo y de sus integrantes.

Aunque a fines de 2002 se hizo necesario empezar a concentrar el acompañamiento en el apoyo al desarrollo organizativo y material del centro educativo, durante dicho año mantuvo aún una alta importancia la atención al entorno comunitario. Por ello, algunas de las aproximaciones diagnósticas significaron para los nuevos acompañantes universitarios una intensa toma de contacto con el territorio. Así, se completó la recogida de información para el mapa social y se orientó la exploración longitudinal, en grupos, de algunas calles del barrio de Villa Francisca, a fin de describir sus escenarios sociales y humanos.

Bajo esta perspectiva comunitaria, la experiencia diagnóstica más importante protagonizada por los estudiantes universitarios tendría lugar en el año 2002, a través del cuestionario de la *Entrevista/ conversatorio sobre salud, nutrición e higiene infantil en Villa Francisca* (v. **anexo C8**). Esta indagación, que modelaría el estilo comprometido del acompañamiento, replicaba la visión comunitaria que ya había desarrollado el investigador en el año 2001, a través de una encuesta en hogares similar, triangulada con grupos focales.

En la consulta a las familias, del año 2002, cuatro grupos de estudiantes se repartirían la visita y encuentro con madres en 47 hogares, indagando sobre 16 temas (ítemes) vinculados al desarrollo integral de los niños y niñas de la escuela, desde la perspectiva de Derechos. Al tratarse de estudiantes de la carrera de Medicina, la elaboración colectiva del instrumento en el aula universitaria motivó un alto nivel de empoderamiento y compromiso del grupo.

Al final del trimestre devolvieron a las familias entrevistadas, a través de un conversatorio, un avance de resultados y un aporte de su conocimiento sobre una problemática de salud considerada relevante a la realidad familiar explorada.

Posteriormente, como parte de la inserción territorial de los acompañantes fueron implementadas aún pequeñas indagaciones en el entorno, vinculadas a intereses particulares del propio proceso, según hemos reseñado en este mismo epígrafe.

10.2. RESULTADOS DIAGNÓSTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA

De acuerdo a los intereses exploratorios iniciales de nuestra inserción en la escuela República del Uruguay, como ya hemos señalado, los resultados de la indagación diagnóstica realizada en el año 2001 con todos los estudiantes de 1.er y 2.º grado, se presentan desde tres grandes ámbitos, que reflejan los marcos de la vida cotidiana de estos escolares en el momento en que iniciamos nuestro acompañamiento: la institución-escuela, la familia y el contexto del barrio.

10.2.1. ANÁLISIS DE FACTORES INSTITUCIONALES: EL CENTRO EDUCATIVO

Como se ha indicado, los factores que nos ayudaron a entender la percepción del centro educativo desde la perspectiva de los estudiantes de 1.er y 2.º grado (tanda matutina), se recogieron, de forma escrita, a través de los cuestionarios *Mi vida*, aplicado a 124 niños y niñas de ambos grados, y *Un día en mi vida*, aplicados a 132 niños y niñas, de la totalidad de secciones matutinas de ambos grados.

Con una estructura de preguntas muy sencilla, adecuada al nivel de competencia de lectura y escritura de los niños de edades entre 6 y 8 años, el cuestionario permitió recuperar aspectos de la vida cotidiana de los niños y niñas, tanto en el barrio, como en la familia y en la escuela.

En primer lugar, el cuestionario “*Un día en mi vida*”, al solicitar que el niño detalle las actividades que realiza en la mañana, en la tarde y en la noche, pretendió recuperar, en el caso de la mañana, una secuencia de acciones típicas escolares.

Por su parte, en el caso del contexto-escuela, el cuestionario *Mi vida* se propuso recoger la percepción de los niños y niñas a través de una serie de preguntas que frecuentemente involucran situaciones del centro educativo:

- *Mis mejores amigos y amigas son...*
- *Nuestros juegos favoritos son...*
- *Lo que más me gusta de las cosas que hago es...*
- *Lo que menos me gusta de las cosas que hago es...*

De forma explícita y a favor de la necesaria triangulación, este cuestionario concluye con las siguientes preguntas:

- *Lo que más me gusta de la escuela es...*
- *Lo que menos me gusta de la escuela es...*

Según se desprende del análisis del cuestionario “*Un día en mi vida*”, en la descripción de la rutina diaria, el ámbito menos detallado, con diferencia, fue el de la escuela. A pesar de que este espacio institucional ocupa casi un tercio de la jornada del niño, no quedó reflejado en función de acciones muy concretas y variadas, que sucedan al interno del mismo.

Parece como si las cuatro horas de la mañana de estos niños y niñas quedaran amarradas en una nebulosa monótona, pues no se describe otra actividad más concreta que “leer”, y esto en muy pocos casos. De hecho, el establecimiento de “rutinas” pedagógicas, que agreguen calidad y densidad al tiempo de la escuela, sigue constituyendo uno de los grandes retos de gestión de la educación pública dominicana.

El pensamiento concreto de los niños y niñas, en esta etapa entre los cinco-siete años, promueve que sean muy descriptivos en relación a sus intereses (como constatan los cuestionarios al referirse a sus juegos favoritos), por lo que este vacío en relación a la escuela lo atribuimos, en realidad, a la limitada oferta de actividades escolares, más allá del predominante uso del triángulo “pizarra-cuaderno-libros”.

Sin embargo, en el cuestionario “*Mi vida*”, ante la pregunta acerca de los intereses (“*Lo que más me gusta de las cosas que hago es...*”), algunos niños y niñas expresaron su motivación a “estudiar”, a “hacer la tarea”, y a “leer y escribir”, siendo equivalente, en este marco, “estudiar”, a “escuela”, tal y como aparece este término en la franja horaria de la mañana, que es el horario de la escuela. “Estudiar” en este contexto popular se relaciona, sobre todo, más con el estatus que otorga el aprender, que con la actividad intencional y compleja de corte intelectual.

En los cuestionarios aparecen numerosas expresiones que corroboran la visión positiva hacia la escuela (los subrayados son nuestros):

- 1.º A: *Aprender todas las cosas.*
- 2.º A: *Jugar y trabajar.*
- 2.º B: “*Allí realizo mis tareas y comparto con mi amigos*”; “*...pintar y hacer cuentos*”.
- 2.º C: “*En la escuela se estudia mucho y bien, mi curso es grande*”; “*me gusta venir a la escuela*”; “*me gusta estudiar*”; “*voy a la escuela y me pongo a leer mucho*”; “*pan, deporte y puedo jugar*”(…en referencia al desayuno escolar).

“Jugar”, “jugar con mis amiguitos”, “deporte”, “el recreo”, y “el patio”, expresan un interés vital que se repite en las respuestas de todos los cursos analizados, y que la escuela no aprovecha realmente, ni como estrategia de aprendizaje, ni como derecho. Como pondrá de manifiesto reiteradamente nuestra investigación-acción, la motivación de los estudiantes, más viva en edades más tempranas, constituye el mayor potencial del sistema educativo.

La importancia del juego la expresa, por contraste, un niño del 1er. curso, a quien lo que menos le gusta de la escuela es “no jugar”. Dos niñas de 2.º grado expresarán también su

disconformidad a “que no den recreo”, medida asumida a veces por las personas adultas a cargo de la pedagogía escolar del centro, ante las dificultades de uso del espacio del patio.

En relación a la importancia de la actividad física para los escolares, especialmente a las edades de la muestra consultada, el razonamiento es muy concreto y muy vinculado, por tanto, a lo físico.

Dado el hacinamiento e inseguridad de los hogares y del entorno barrial, la escuela, físicamente, ofrece mayores facilidades para el juego que cualquier otro espacio de socialización infantil, aunque esto no impida que los niños y niñas de Villa Francisca jueguen en sus calles y en cualquier otro espacio disponible del barrio. Indudablemente, la escuela, *esta* escuela, ofrece un espacio amplio y relativamente seguro para que niños y niñas se socialicen, desarrollando al máximo su psico-motricidad.

Tal y como también corroboran los niños y niñas consultados, al expresar sus gustos sobre la escuela, la valoración de las actividades ligadas al aprendizaje (“tarea-leer-escribir”) permite comprender que la escuela es un lugar muy importante para los niños, no sólo por el impacto institucional y las dimensiones del Centro Educativo, en el mapa social del barrio, sino, tal vez, porque es el único espacio realmente suyo, o destinado expresamente a ellos, aunque los adultos mantengan el control. Una niña de 2.º B escribirá sobre la escuela, al llenar su encuesta: “*Esta es mi casa*”.

A pesar de todas las limitaciones que presenta el plantel escolar, y de la deficiente ambientación y uso de los espacios desde los intereses de estos niños y niñas pequeños, la escuela constituye un espacio sobresaliente en su vida, mientras no se produzcan, al menos, otras circunstancias de rechazo.

Como hemos indicado, el contexto de hacinamiento de donde proviene la mayor parte de estos estudiantes nos permite sostener este planteamiento, reforzado, en el caso concreto de la escuela sede del trabajo de campo, por las dimensiones espaciales de los ámbitos comunes del centro y la amplitud de los salones de clase. Esta percepción de la escuela como un espacio físico de grandes proporciones, es, además, más notable en los niños de corta edad.

Este resultado, relativo a la valoración del medio escolar por parte de los niños y niñas consultados, se confronta, por otra parte, con el escaso número de críticas que ofrecen los cuestionarios, en relación a deficiencias evidentes de la infraestructura de la escuela, como las relativas a la situación de los baños.

En adición a otras formulaciones que reflejan los cuestionarios infantiles, un estudiante de 2.º grado nos define en sus palabras, una acabada trilogía o síntesis de intereses infantiles hacia la escuela, que resume en la secuencia “aprender-jugar-escribir”.

Aunque no tan abundantemente como en el caso del “estudiar” (tal vez como reflejo de las propias prácticas modeladas en el centro educativo), “jugar” aparece también como una

actividad que los niños identifican en la escuela.

Como ya se ha expresado, el juego no es percibido, como elemento troncal de la pedagogía escolar predominante en la escuela, al punto de que algunos niños llegan a relacionar “jugar” con “indisciplina”, una grave distorsión del término.

Así entendemos que lo quieren expresar tres niños de 2.º C, cuando plantean que lo menos les gusta de la escuela es “no jugar tanto”, algo impensable en un niño, de no mediar un fuerte sesgo de la mentalidad adulta. Más claramente, otro niño de 2.º C expresará que lo menos le gusta es “no jugar”, y añade: “*porque después me botan*”.

En estrecha vinculación con las actividades físicas y lúdicas, un aspecto que reflejan las expresiones infantiles es la importancia de las relaciones personales en la escuela, lo cual resulta coherente con el papel que juegan en una socialización para la convivencia.

Como parte de las vivencias reportadas con mayor agrado, en todos los cursos, varios estudiantes citan a su profesora, incluso con nombre propio. Para los niños y niñas, ser valorado y recibir una sanción positiva de parte de las personas adultas en la escuela reviste gran importancia: Así, algunas de las cosas que más les gustan tienen que ver con “*portarme bien*”(1.º B), “*no faltarle el respeto a la profe*” (2.º B), “*no decir a mi mamá que no vengo*”(2.º B), “*salir sin permiso de la profe*”(2.º B), “*no hacer maldades con mis amigos y amigas*”(2.º C).

Las expresiones precedentes indican la construcción de un incipiente sentido del bien y del mal en estos niños y niñas, en relación a algunas prácticas vigentes en la escuela dominicana, en las cuales las personas adultas ejercen una débil responsabilidad hacia los estudiantes. Nos referimos, en este caso, al absentismo provocado por ausencias de los niños y niñas, y al que se refieren las expresiones “*no decir a mi mamá que no vengo*” y “*salir sin permiso de la profe*”.

Tratándose, además, de niños de tan solo siete años, resulta poco justificable que los padres y madres no sepan si su hijo va o no a la escuela, o que el docente u otra figura de autoridad del centro educativo no identifique cuándo un estudiante se encuentre fuera de su aula. En el caso de las dos expresiones recuperadas, aunque es loable que el niño entienda qué es lo correcto, el criterio de responsabilidad que pertenece en primer lugar a las personas adultas, parece estar más del lado de los estudiantes.

Las relaciones humanas tienen que ver también con la mayor parte de los elementos de desagrado expresados respecto a la escuela, lo cual constituye una oportunidad y un reto (como ya hemos señalado, resulta significativo que se manifestaran muy pocas muestras de crítica hacia “los baños” – como expresaron años después evaluaciones de estudiantes mayores – con carencias de higiene evidentes, a pesar del esfuerzo diario en su limpieza).

En este sentido, la decisión (expresada por los niños y niñas), de algunas maestras de no “dar recreo”, surge a fin de evitar que tengan lugar situaciones violentas relacionadas con el espacio común del patio. A estas situaciones son más sensibles los estudiantes más pequeños de la escuela (como es el caso de los encuestados), en inferioridad física en el vasto patio de recreo.

Un niño de 1.º A cita el recreo entre las cosas que menos le gustan de la escuela, y añade entre paréntesis (“niños malos”). Otro niño de 2.º A se refiere a “que en el patio tiran mucha basura”, y otra niña de 1.º A expresa su desagrado hacia “*las matas que tienen abejas*”, en el contexto de la zona final del amplio patio, que durante casi todo el año aparece cubierto de maleza de todo tipo (“un monte”, en argot popular).

Muy relacionado con la convivencia en el espacio del patio y del recreo, como hemos indicado, la mayor parte de los elementos de rechazo que expresan niños y niñas se refiere a las dificultades de las relaciones entre iguales (entre paréntesis la frecuencia):

- 1.º A: “*Que todos los niños se porten mal*”; “*que peleen*”.
- 1.º B: “*Que no den golpes*”; “*pegar*”; “*que no peleen*”; “*que no hagan bulla*”; “*no molestar*”.
- 2.º A: “*Pelear*”(3); “*lo bochinchosa*¹⁰⁰”; “*no tirar piedras*”; “*los varones le dan golpes a las hembras*”; “*que dan muchos golpes*”; “*el desorden*” (4); “*el corredero*”; “*la bulla*”; “*molestar*”; “*desorganizada*”(2); “*buscar chismes*”.
- 2.º B: “*No me molesten*”, “*no molestar*”(4), “*no chismear*”, “*no dar golpes*” “*no pelear*”(4), “*los niños necios*”.
- 2.º C: “*No me molestes*”; “*que se portan mal*”; “*que siempre le quitan las cosas a uno*”; “*los juegos de manos*”(2); “*no pelear*”(2); “*no chismear*”; “*no hacer maldades con mis amigos y amigas*”, “*que los muchachos no molesten*”(3).

La inconformidad con estas situaciones, de las cuales muchos de estos niños fueron protagonistas a su vez, pone de manifiesto cómo la escuela refleja también la violencia del contexto social regido por patrones adultos.

Esta insistencia de los niños y niñas consultados en relación al trato en el que se ven envueltos, representa un grito de nuestros pequeños y pequeñas por ser respetados. Las lógicas opiniones, ya comentadas, a favor del recreo – ¡son niños! – resultan compatibles con la necesidad de convivir en él armoniosamente, sin que la escuela necesariamente reproduzca la agresividad del mundo externo a ella.

¹⁰⁰ Que participa en un “bochinche”, dominicanismo que el Diccionario de la RAE consigna como “tumulto, barullo, alboroto”, y en algún sentido, “chisme”.

Es muy plausible que estos pequeños reflejen su disgusto con las situaciones conductuales que reproducen la hostilidad y violencia, psíquica, verbal y física de su entorno familiar, barrial y de los *mass media*.

Esta realidad, por supuesto, plantea un reto a las educadoras que acompañan a los estudiantes, para visualizar alternativas no violentas. Si los adultos lo vemos claro, tendremos más capacidad de orientar a los pequeños para que ellos cumplan su parte en la disciplina escolar.

Los testimonios precedentes apuntan también a la tendencia natural al orden, presente en los niños y niñas, especialmente de las edades de los estudiantes consultados. Frente a alguna de las formulaciones positivas de la escuela que ya recogimos, los testimonios de los niños hicieron emerger una visión de *desorganización* del contexto escolar, originada en:

- . relaciones humanas irrespetuosas.
- . medio ambiente caótico.
- . clima escolar inarmónico.

Como prueba de la tendencia de que la norma se haga presente en medio de la realidad (aunque esta parezca muchas veces caótica), una niña de 2.º B opinará, con bella inocencia, acerca de lo que menos le gusta de la escuela: “*No tirar basura al piso porque es de mala educación*” (el subrayado es nuestro).

Esta tendencia a la organización, constituye, pues, una oportunidad para que la escuela explote esta tendencia infantil pro-social y auto-reguladora, impactando positivamente en un desarrollo cognitivo y socio-emocional, sumamente maleable aún a las edades de los estudiantes consultados.

Análisis de dibujos infantiles: *Pinto mi escuela*

El análisis de los dibujos infantiles obtenidos de esta muestra de estudiantes, bajo el lema “*Pinto mi escuela*”, ofrece una red de interpretaciones tan sugerentes, que, una vez más, pone de manifiesto que lo complejo se “esconde” bajo el manto de lo simple. Como triangulación de la aplicación de los cuestionarios “*Mi vida*” y “*Un día en mi vida*”, la propuesta de dibujo temático se aplicó a 136 niños, de la totalidad de la misma muestra de secciones matutinas de 1.er y 2.º grado.

A primera vista, el testimonio gráfico acerca de la escuela, tal y como fue vista por estos niños y niñas, coincide con las impresiones favorables recogidas en los cuestionarios. Por una parte, todos los personajes retratados muestran satisfacción en sus rostros. En uno de

los dibujos, la fachada de la escuela tiene escrito: “Bienvenidos”¹⁰¹. Por otra parte, no se dibujó un solo contenido que reflejara situaciones de abuso o violación de derechos, con tanto detalle narradas por escrito por estos pequeños, cuando se les preguntó sobre lo que menos les gusta.

Los contenidos de los dibujos coinciden, en parte, sin embargo, con lo que ya se ha comentado para las encuestas escritas, en relación al “silencio”, ausencia, o, al menos, lagunas, que envuelven a la temática de lo escolar. En el caso de los dibujos, echamos de menos que muestren con más frecuencia y detalle la secuencia de actividades cotidianas de los estudiantes en actividades pedagógicas de aula¹⁰².

Los dibujos se centran, en cuanto a su contenido, en describir básicamente el edificio escolar y las personas que interactúan en él. Las composiciones se hallan ambientadas con algunos elementos típicos del dibujo infantil, estereotipados como objetos de interpretación: árbol, sol, cielo, etc.

De modo muy singular, se repite en casi todos los dibujos la imagen de la bandera dominicana, como elemento identificador de un centro educativo dominicano y parte de la “simbología patria” que el sistema educativo reproduce.

La única actividad y mediación pedagógica que aparece en los dibujos que describen actividades de aula es la pizarra, frente a la cual los estudiantes asisten a una clase.

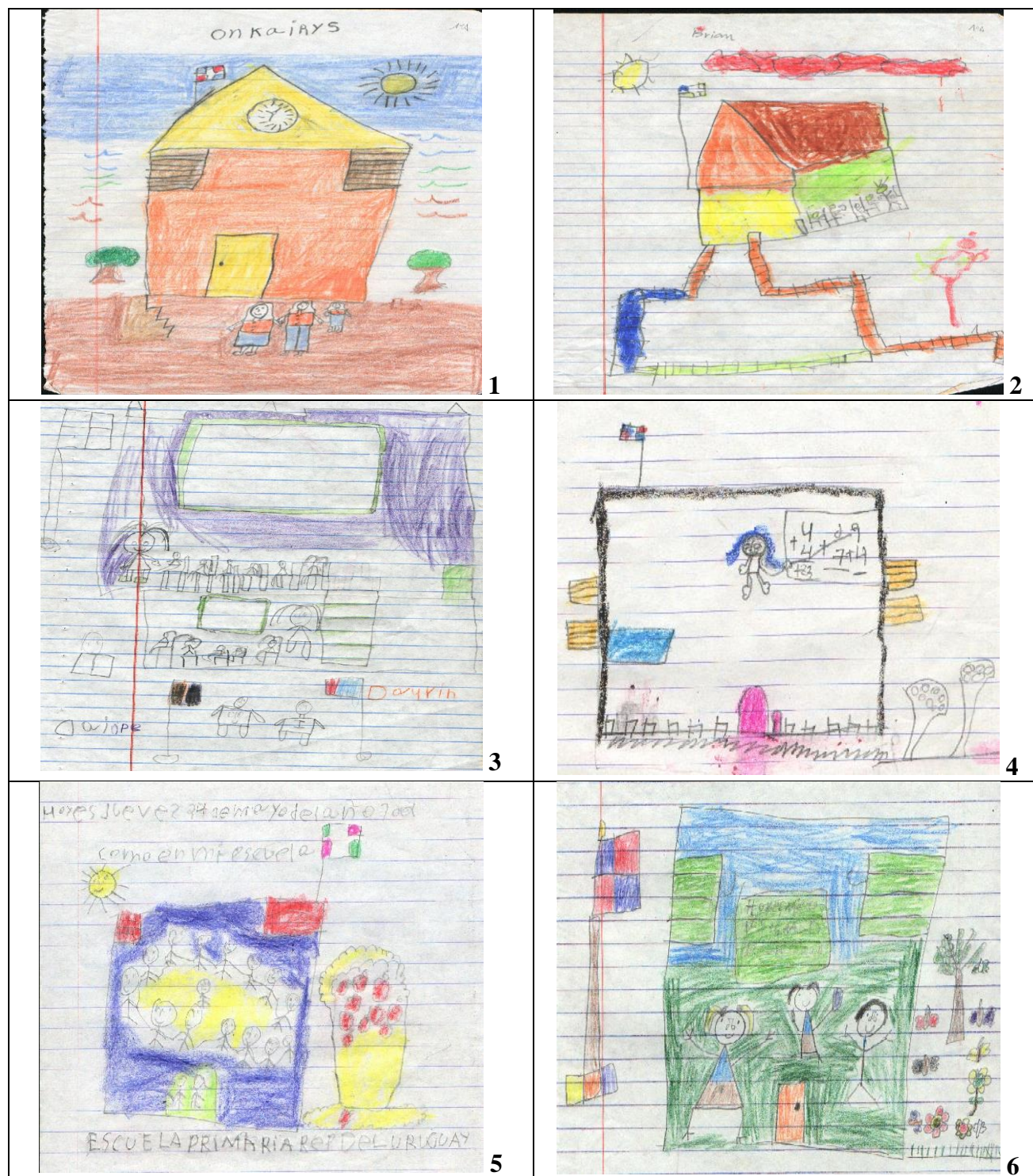
Un dibujo de un pequeño de 2.º C resulta insólito en su simbolismo: Dentro de un edificio que transparenta su interior, una hilera de estudiantes frente a su maestra, se sitúan muy ordenados y minúsculos bajo una enorme pizarra (coloreada con su verde tradicional), tan grande como todo el edificio, donde también se dibujó otra pizarra más pequeña.

Realmente, en esta escuela la amplitud de las viejas aulas permite que en ellas se ubiquen dos pizarras, que las maestras suelen utilizar simultáneamente, para brindar más posibilidades a la tradicional disposición de textos a copiar. Como fiel reflejo de la realidad de la escuela, en el citado dibujo contrastan las dimensiones de “tanta” pizarra, y prácticamente ninguna otra mediación pedagógica estable (rincones, murales, etc.).

¹⁰¹ En realidad, este saludo suele ser escrito por las maestras y maestros en la pizarra, o colgarse como decoración de las paredes del aula, al inicio del año escolar.

¹⁰² Aunque no dudamos de la capacidad narrativa de estos estudiantes de 1.er y 2.º grado, en relación a lo que “no cuentan” los dibujos, como precaución epistemológica, es atendible tomar en cuenta también, que se trata de estudiantes con menos tiempo en el centro educativo que los estudiantes de grados más avanzados.

CUADRO 59: PINTO MI ESCUELA (2001). SELECCIÓN DE DIBUJOS INFANTILES



FUENTE: Trabajo de campo. "Pinto mi escuela" (dibujos infantiles)

Los dibujos infantiles analizados dan mucha importancia a situar a la profesora explicando frente a una pizarra con números y letras. En dos de estos dibujos, la profesora utiliza una varita para señalar la pizarra.

El uso simbólico de la “varita” como fuente de autoridad, constituye una de las prácticas más problemáticas aún visibles en los centros educativos del país, heredada de la vieja escuela. Decimos “uso simbólico”, porque en los cursos donde se desarrolló nuestra investigación, en ningún momento conocimos que se usara para castigar a los estudiantes (a pesar de que algunos padres y madres – no todos, afortunadamente – expresaron que lo comprenderían). De hecho, durante el trabajo de campo se nos comentó acerca de una estudiante de Pedagogía, la cual en diferentes momentos sustituyó a una profesora, y a la que no se le volvería a pedir este tipo de apoyo, dada su tendencia a usar la “varita”.

Ya que constatamos tanto el amor de las educadoras hacia sus estudiantes, como su sentido de la disciplina, entendemos necesario, por tanto, que los miembros del sistema educativo reflexionen sobre el valor y aporte que supone la presencia de la famosa “varita”, sobre la mesa de la docente en el aula, o en otros espacios del centro educativo donde resulta necesario dirigir un mensaje de autoridad a los estudiantes¹⁰³.

Lo recurrente de las imágenes “pizarra-butacas¹⁰⁴-profesora” en los dibujos infantiles, nos indica lo familiarizados que están los niños y niñas con este modelo didáctico, que incluye la representación de las butacas siempre en hileras, a pesar de que en muchas ocasiones observamos en los grados de 1.º y 2.º una organización semicircular del salón de clases. Tal vez, una interpretación de esta paradoja nos pudiera llevar a una comprensión de *fondo* más que de *forma*: Si la pedagogía sigue siendo “la de siempre”, mover las butacas de sitio no es tan significativo, pues las funciones (que darían sentido a una nueva organización del espacio del aula), siguen intactas.

Las butacas, por otra parte, están representadas con relativo detalle, y aparecen incluso en los dibujos que incluyen muy pocos elementos. Hay en que tener en cuenta que la butaca es el único objeto del aula que utiliza el estudiante – durante el año escolar – en muchas aulas dominicanas de la educación pública, notoriamente desprovistas aún de estantes, murales, armarios, rincones pedagógicos, etc. En un país donde la dotación básica de butacas (pupitres) es parte de la universalización de las oportunidades educativas, la perspectiva de

¹⁰³ Como quiera, la práctica de “hacerse valer” mediante un instrumento como una vara, es un elemento cuestionador, inserto en la cotidianeidad dominicana, en el contexto de otras variables de una cultura históricamente construida de forma autoritaria.

¹⁰⁴ “Butaca” es el nombre con el que se conoce popularmente, en los distintos niveles del sistema educativo dominicano, al asiento individual o pupitre que cuenta con un brazo-repisa para escribir y apoyar la lectura, así como una sencilla parrilla bajo el asiento, para guardar libros y útiles escolares. Aunque ofrece una plataforma muy pequeña para realizar el trabajo escolar, al tratarse de una opción individual, permite diversas formas de agrupamiento y organización del espacio del aula. En años recientes ha empezado a ser más frecuente la introducción de mesas y sillas individuales en estos grados.

un “aula enriquecida” con diferentes recursos constituye una meta inseparable del logro de la calidad educativa.

Dos o tres dibujos incluyen una descripción clara del patio escolar, y varios reflejan elementos del contexto, como “paleteras” (puestos informales de venta contiguos a la escuela), así como vehículos que se sitúan en su alrededor. Un grupo significativo, entre las que situamos las niñas de 2.º B de mayor edad, adoptó la técnica de “transparentar” el interior de la escuela, de modo que nos describen minuciosamente la organización de la misma, en cuanto a sus diferentes departamentos y áreas.

Este nivel de detalle nos habla de la capacidad perceptiva y de comprensión de su entorno, así como de la importancia que niños y niñas conceden a un espacio escolar organizado: dirección, aulas, biblioteca, consultorio, cocina, etc., cada uno con espacios físicos y funciones bien delimitados. Puede argumentarse que diferentes áreas de la escuela no funcionan adecuadamente, ni siquiera interrelacionados, etc., pero es verdad que en la escuela analizada los espacios están físicamente definidos en cuanto a su funcionalidad, y así lo ven estos pequeños, quienes, no lo olvidemos, provienen de un medio carente de servicios básicos organizados.

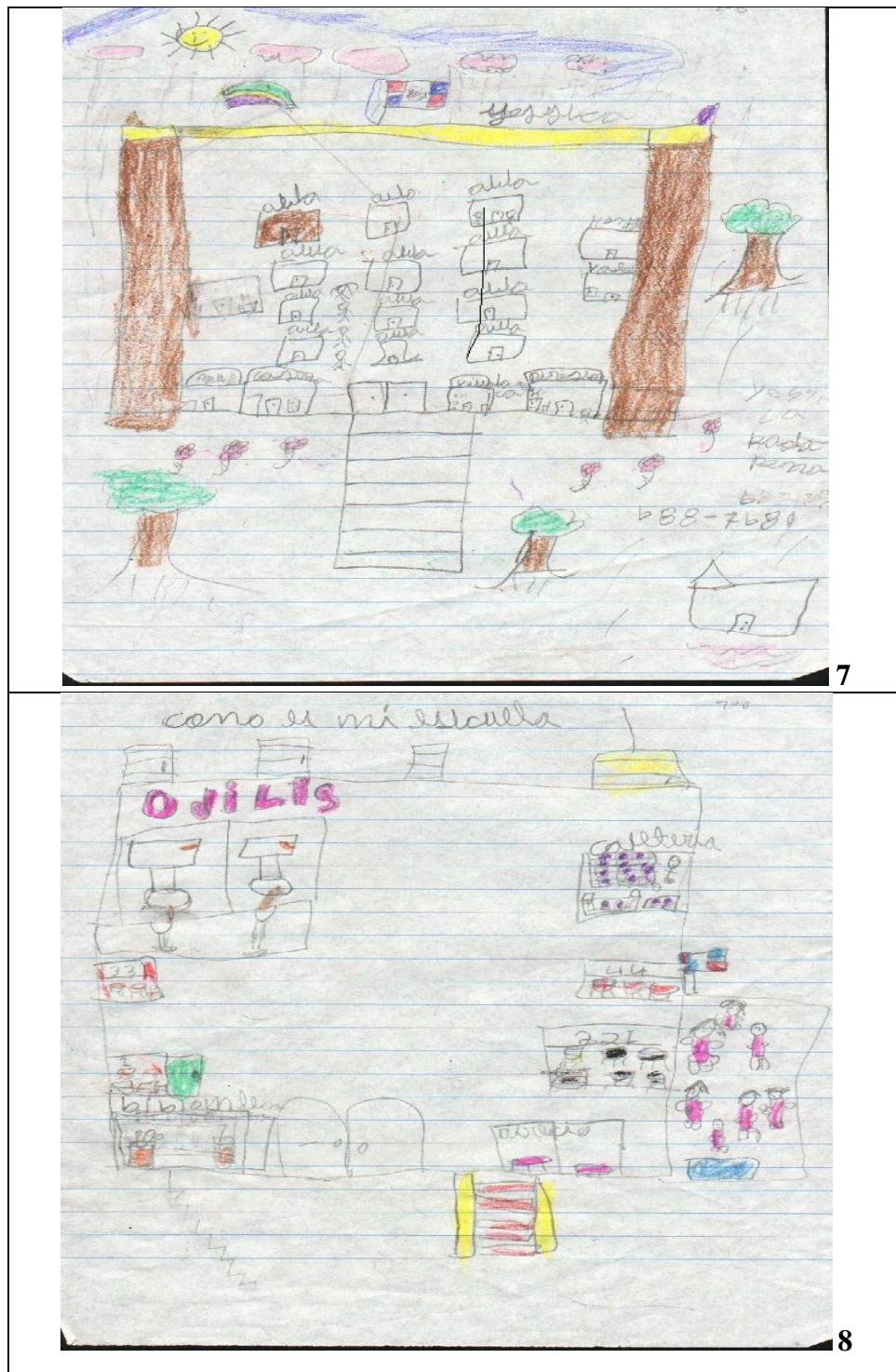
El reto, pues, como comunidad educativa, reside en mantener y aumentar los niveles de orden, higiene y funcionalidad, motivando usos más creativos y variados de los espacios. La tendencia contraria significa, también, como muestra de que toda socialización llega a ser efectiva, que los niños y niñas de nuestro medio también empiezan a ver como algo “normal” el desorden; se podría decir, que “aprenden” el desorden.

Al comparar los resultados de unas técnicas con otras, resulta significativo que los baños, muy poco citados en las encuestas, sean resaltados ahora, y descritos con un notable realismo, tanto el que haya un baño para cada sexo, como el dibujar los propios sanitarios. Señal inequívoca de que los niños y niñas están atentos a la situación que atraviesan en relación con la higiene, pues eran citados entre los elementos de menor agrado hacia la escuela.

Sin embargo, la mayor parte de los dibujos del edificio escolar analizados no transparentan nada de lo que sucede en su interior; o bien, no tienen ventanas, o bien las ventanas están cerradas. En el campo de la interpretación del dibujo infantil este *cliché* se atribuye al deseo inconsciente de evitar contar algo.

La escasa variedad de actividades y la pobre significatividad de las rutinas escolares, así como una escasa interacción de la escuela con su entorno (como si estuviera en una burbuja), pueden ser el reflejo de que no hubiera gran cosa que contar. Esto, sin embargo, no quiere decir que la escuela no sea importante en el imaginario infantil analizado, a juzgar también por las dimensiones con que se dibuja el edificio del centro educativo.

CUADRO 60: PINTO MI ESCUELA (2001). REPRESENTACIONES DE INTERIORES



FUENTE: Trabajo de campo. “Pinto mi escuela” (dibujos infantiles)

¿Está la escuela realmente abierta para los niños y niñas? Cabe señalar al respecto, que la mayor parte de los numerosos niños y niñas que desfilan por estos dibujos aparecen pintados *afuera* del edificio escolar, sin que en muchos casos se represente definidamente un espacio de patio, o similar, en el exterior, como si se aludiera a otro ámbito e interacción escolar. ¿Qué equilibrio existe entre la vida de la escuela y la del entorno? ¿Habrá, tal vez, una percepción de que “la vida”, realmente, está “afuera”?

Además de las ventanas, hay otro elemento relacionado con este tema, que se repite en muchos dibujos: la escalera, que es un elemento real en la edificación de la escuela analizada (única vía de acceso en su fachada Sur), pero que pertenece también a los elementos simbólicos habituales en el arte infantil. Parece que existiera cierta intencionalidad, pues, tratándose de un elemento real tan obvio, es minoritario el número de dibujos que la integran. Según las categorías de análisis del dibujo infantil, la escalera en los dibujos infantiles simboliza tanto una apertura al contacto, como una mediación o dificultad al mismo.

En este sentido, algunos dibujos ilustran las escaleras de un modo muy original, que nos reta a su interpretación. Para dos niños de 1.er curso, las escaleras que llevan a la parte frontal de la escuela – escuelas sin ventanas y poco o nada transparentes – son dos en cada uno de sus dibujos, formando una especie de laberinto muy largo y con recovecos, algo muy diferente a la corta y única escalera operativa de la realidad: la fachada de la escuela ciertamente presenta dos brazos de escaleras, distantes unos diez metros unos de otros, pero sólo se utiliza el de la izquierda (el de la derecha tiene también una puerta de acceso a la calle, siempre clausurada, por motivos relacionados con la seguridad del centro).

En otros dibujos, la escalera es muy larga y empinada, con pronunciados peldaños (que asemejan dientes de sierra) que se pierden al final del papel, sin que veamos su final. En este tipo de dibujos, algunos niños suben por la tal escalera, tal vez representando a los propios artistas, y transmitiendo la sensación de que se trate de una penosa ascensión.

Uno de los casos más llamativos, realmente único, es el de una niña de 2.º que en su dibujo sitúa tres escaleras ante otras tantas puertas que ha pintado cerradas en la fachada del edificio. Las escaleras parecen necesarias, pues, así como hay dos muy pequeñas puertas al nivel del piso, estas otras tres puertas mencionadas se hallan a diferentes alturas en la fachada, como si fueran balcones. Muy bien representada, se dibuja también una cerradura-picaporte...cerrada. En este dibujo se representan muchos niños y niñas que permanecen afuera del edificio. La perspectiva dentro-fuera se refuerza, por cuanto, la niña dibujó una valla alrededor de la escuela, mucho más exagerada que la que realmente existe¹⁰⁵.

¹⁰⁵ En el año 2008, la reparación integral del edificio escolar incluyó sustituir la valla de alambre (“malla ciclónica”), por un muro de mampostería de unos dos metros y medio de alto, en la fachada Sur, así como en el frente Norte, que limita el patio.

El suelo de la escuela finalmente, está representado por unos vigorosos trazos de color negro (de lápiz carbón), tonalidad asociada – siempre en el campo de la interpretación del dibujo infantil –, a la posibilidad de que se esté ocultando algo – inconscientemente –, así como a cierta necesidad de auto-protección. Esto último se ve reforzado por la presencia de un arco-iris.

Como ya hemos expresado, desde el punto vista interpretativo, también destacan las dimensiones con que los niños y niñas dibujan su escuela, que en muchos casos ocupa toda la superficie del papel utilizado. Pintar grande, o muy grande, el edificio de la escuela, es muy frecuente en los dibujos de 2.º grado (36 de 80), así como en los dibujos de 1.º. En ambos grados, las dimensiones medianas son también muy abundantes, y escasas las dimensiones pequeñas. Esto nos estaría indicando, tanto la importancia que los niños y niñas conceden a la escuela, como un modo de llamar la atención sobre ella misma. En el tema de la familia, en cambio, la casa y sus dimensiones, pierden importancia.

Las personas y relaciones humanas en la escuela revisten mucha importancia en los dibujos infantiles, pues, en la mayoría, se representan grupos de iguales, aunque sin especiales signos de interacción, excepto tres dibujos en los que se ve un círculo de niños y niñas tomados de la mano, y otros tres donde hay dúos, también tomados de la mano. En uno de los casos se encuentran, además, claramente personas adultas en la puerta, abierta, de la escuela (probablemente maestros).

Las maestras aparecen siempre representadas a mayor tamaño (símbolo de autoridad), y en algunos dibujos están dibujadas otras personas, como la directora, también con algún atributo especial. En un caso, el único personaje es claramente una mujer adulta de uniforme (muy parecida a las maestras que trabajan con ellos), que ocupa a gran tamaño todo el espacio central del edificio escolar.

Casi nunca faltan personas en los dibujos, generalmente en primer plano. Uno de los dibujos representa exclusivamente tres niños, pintados con gran detalle: Tal vez se trate del autor y dos “amiguitos”, y eso, para él, constituya la esencia de su vivencia escolar.

Uno de los elementos transversales y definitorios de nuestra interpretación lo constituye la presencia omnipresente de la bandera nacional, de la que prácticamente ningún dibujo carece. Aunque muchas de estas producciones resulten pobres de otros recursos estéticos o narrativos, no falta la bandera, representada, además con todos sus detalles de forma y color – en algunos casos hasta se quiere representar el escudo – en más de la mitad de los dibujos (en 2.º grado, 45 de 80).

Un gran número de banderas, especialmente en 2.º grado, son grandes, representadas a la misma escala que el edificio escolar, incluso en dibujos en los que el edificio ocupa toda la hoja. Hemos citado el escaso reflejo de actividades escolares en estas obras infantiles, pero, entre las pocas representadas, en dos dibujos al menos, aparece con todo detalle el izamiento de bandera, a cargo de una maestra, al inicio de la jornada escolar.

Este homenaje diario a la bandera es, generalmente, la actividad de encuentro e interacción de toda la comunidad educativa más importante de cada jornada, y de ahí, entendemos, la intensa presencia del tema y de este elemento simbólico-afectivo en las producciones infantiles. La identificación de un edificio público viene dada, además, por la presencia de la bandera, y existen normas muy precisas sobre el procedimiento para izar y arriar la misma.

En la mayor parte de los dibujos, la bandera es, a veces en solitario, el único objeto que alude distintivamente a que estamos contemplando una escuela, como instancia educativa del Estado. Esta presencia constante de la bandera en los dibujos infantiles apunta al éxito de la escuela en la socialización de determinados valores, y desde luego, de la idea de nación asociada a los símbolos patrios. Desde el nivel inicial (obligatorio a partir de los cinco años), la bandera es utilizada incluso como recurso de aprendizaje en las actividades plásticas.

Ya que, como hemos señalado, los dibujos – como las encuestas – no son explícitos acerca de actividades escolares que expresen el currículum, cabe preguntarse, sin embargo, si lo curricular, no se queda reducido muchas veces a elementos tan emotivos como superficiales. Queda pendiente, para el ámbito de lo curricular, reflexionar sobre el rol de la escuela para construir muchos otros valores, con resultados similares al del patriotismo.

Otra interpretación complementaria estaría referida al sentimiento de identidad que se asocia a toda bandera, especialmente tratándose de estos niños dominicanos del sector de Villa Francisca. La insistencia en pintar la bandera pudo aludir a una profunda necesidad de protección e identidad, que pretende afirmar esta última.

La necesidad humana de sentirnos protegidos, nos parece evidentemente expresada en estas producciones – y no sólo por inferirlo del contexto. Las personas, el edificio escolar, y algunos otros elementos aparecen en casi la totalidad de los dibujos, representados como flotando en el aire; es decir, no se dibuja, o muy débilmente, la línea-base del suelo sobre la que situar los seres y objetos del dibujo, y que identificamos como “seguridad”.

Por otra parte, en el extremo superior de los dibujos, en tan sólo 9 se plasmó un cielo azul, que constituye la simbología de sentirse protegidos (un “cielo protector”). Sin embargo, el sol, símbolo de las personas de referencia (generalmente, padre o madre), aparece de un modo u otro en casi todos los trabajos.

Finalmente, el hecho de que numerosísimas representaciones humanas en los dibujos (de los propios autores y sus iguales), carezcan de pies, puede estar asociado a la falta o a necesidad de estabilidad, que, como ya analizamos en el marco teórico, constituye una variable clave en el desarrollo infantil para garantizar el triunfo de otras. La escuela debe estar muy atenta a estas necesidades emocionales de los niños y niñas, pues, de hecho, el centro educativo representa en muchos casos el contexto de socialización más estable durante años, y no sólo por el peso de las rutinas.

Estos mismos seres con carencias, se muestran a sí mismos en la mayor parte de los dibujos con los brazos abiertos, como señal inequívoca de su deseo de interactuar y compartir. De esto no le cabe la menor duda al adulto que se implica en la cotidianeidad de la escuela, como es nuestro caso. La multitud de rostros representados tiene una sonrisa en su cara, en lo que se convierte en el elemento más positivo, junto con otros aspectos que caminan entre la realidad y el deseo. Como sabemos, la gran virtualidad de la expresión plástica, especialmente desde la espontaneidad infantil, es la capacidad de “alterar” (si se nos permite el término) la realidad, expresando la deseada, tanto como la existente.

Tal puede ser el papel que juegan las flores, que no son, ni muy abundantes, ni muy bien nutridas en general en estos dibujos, pero que transmiten una voluntad de belleza y agrado. Uno de los huertos pintados con más primor y detalle está animado por cuatro delicadas y vistosas mariposas. Si las flores no son las más representadas, sí lo son los árboles, pues prácticamente en cada dibujo se representa un árbol, a veces de grandes dimensiones, y pintado con detalle.

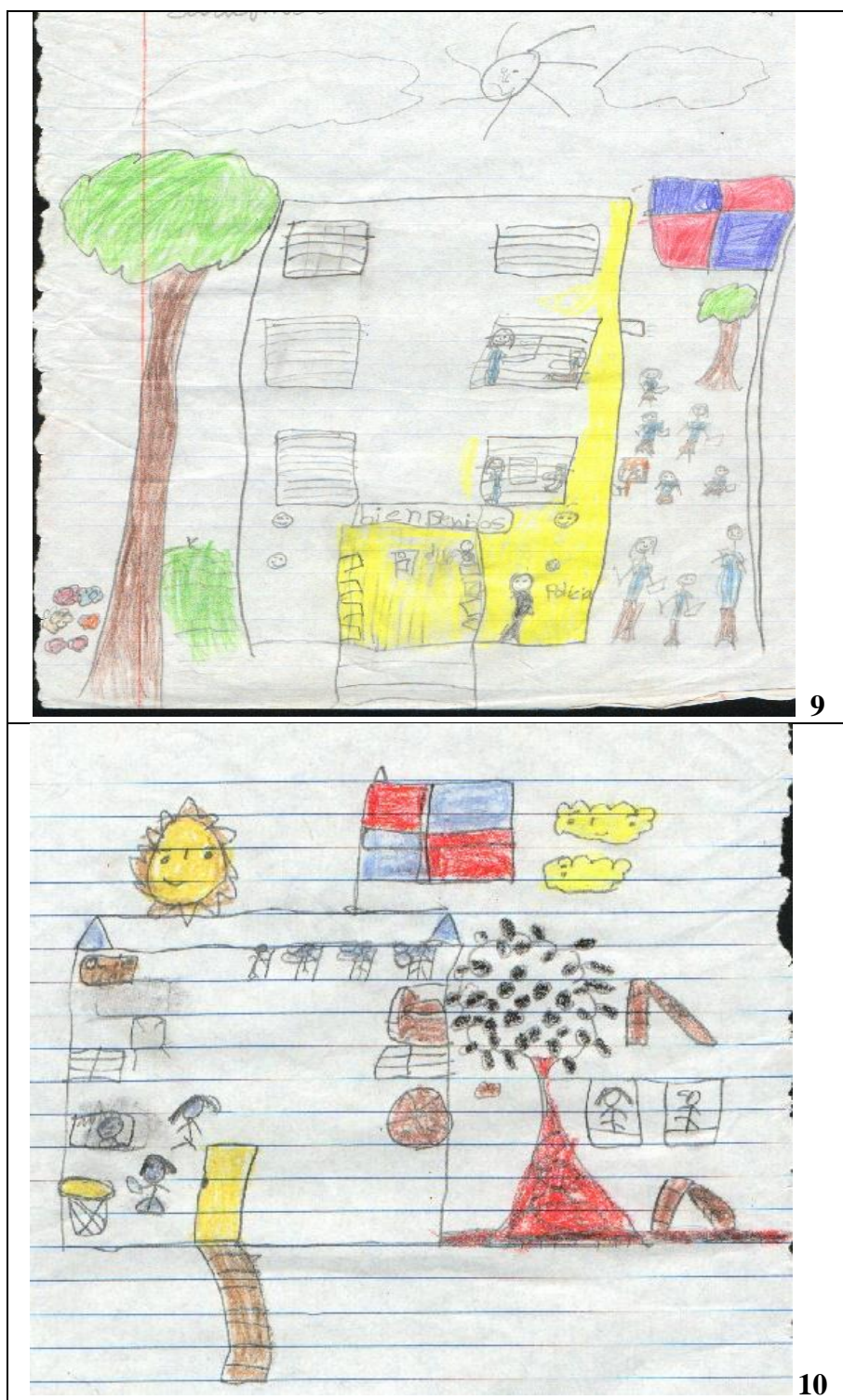
Como sucede con otros elementos comentados, el árbol probablemente aluda tanto a un referente real como a otro más simbólico. Realmente, aunque a la entrada y parte trasera de la escuela hay grandes árboles, en el tórrido patio brillan por su ausencia (igual que las flores). Es muy posible que el sentido estético de los niños y niñas nos esté pidiendo que embellezcamos la escuela.

Desde el punto de vista de su simbolismo, para Bedard (1999), el árbol es el elemento más importante presente en los dibujos de los niños y niñas. Las producciones que analizamos representan muchos tipos de árboles: unos frondosos, con abundante ramaje y hojas, algunos preñados de vistosos frutos, con una base firme o sin ella, de muy diferentes alturas e inclinación, o, más bien, sumamente delgados y con pocas hojas (¿tal vez sin savia, o mal cuidados?). Si se trata de un elemento no existente en la realidad, creemos que sólo un fuerte impulso proveniente del inconsciente y sus necesidades comunicativas, lograría que un elemento más asociado a la belleza y la fecundidad, se represente apagado y triste.

Según este tipo de interpretación, el modo en que los niños y niñas representan los árboles y sus diferentes partes (base-tronco-copa), refleja gran parte de su identidad, y cómo se perciben a sí mismos, así como en su ubicación social.

En el caso de los dibujos que analizamos, los árboles constituyen uno de los elementos más cuidados de las composiciones, en cuanto a su acabado. La mayor parte (en más de 50 casos), fueron dibujados por niños y niñas de 2.º grado. La mayor diferencia entre los árboles pintados se halla en su tamaño.

CUADRO 61: *PINTO MI ESCUELA* (2001). REPRESENTACIONES DEL PATIO



FUENTE: Trabajo de campo. “Pinto mi escuela” (dibujos infantiles)

Un número minoritario de los árboles dibujados (no más de 20), son tan grandes como el edificio escolar, y ocupan casi todo el papel, mientras que la mayoría (más de 50) son pequeños. En su mayor parte, en ambos casos, los colores verde y marrón se hallan esparcidos tal y como se visualizan en la realidad. Los troncos sanos y robustos indican la energía de quienes los dibujaron. Algunos están cargados de frutos, y casi todos tienen sólida base y transparentan las raíces. El estar mayoritariamente dibujados en el extremo derecho del dibujo, que simboliza el futuro, según el esquema de interpretación utilizado, estaría tal vez aludiendo a que se espera que el provenir arroje una mayor estabilidad que el presente, ya que en la representación de los niños y niñas que observamos sin pies, estos aparecen muchas veces en la parte central de la hoja.

Otros elementos, muy originales tal vez, de “la escuela que queremos”, vista por los propios niños y niñas, se hallan presentes, aunque más raramente. Un niño representa a cuatro estudiantes a la puerta de la escuela con carritos-mochila para llevar libros de texto, un elemento de moda que brinda estatus.

Una niña dibujará también en un posible patio de la escuela dos toboganes, por donde se deslizan otros niños como ella, y dos columpios, que un niño y una niña comparten en el mismo patio. Y es que siempre hay visionarias. Esa misma niña pintó dentro de la escuela lo que parece ser un ostentoso zafacón (papelera), al que acude otra sonriente niña a botar un papel o algo así (en otro dibujo, el patio de la escuela tiene un zafacón de un atrayente color naranja, que *transparenta* haber tragado muchos papeles).

En otra aproximación a la utopía que también encierran estos trabajos, nos resulta significativo que, en el marco de la dinámica “dentro-fuera”, en tres dibujos ya comentados, cada uno de ellos presente un círculo – muy “picassiano” – de niños y niñas cogidos de la mano, o muy cercanos, “transparentados” dentro del edificio escolar, de modo central, como si se encontraran disfrutando el juego del “corro”.

Tal vez estos tres autores infantiles reclaman más espacio para lo lúdico *dentro* de la escuela, a la vez que mayor armonía y unión, como necesario desarrollo de valores.

Por último, nos resulta destacable, en dos dibujos de niñas de 1.º, que la fachada de la escuela aparezca presidida por un visible reloj, que no constituye un elemento real. Esa aislada referencia al tiempo, tan directa (pues la lateralidad de muchos objetos, a la que casi no nos hemos referido, nos informa de otras tendencias), tal vez es una llamada de atención de múltiples resonancias. ¿Aprovechar el tiempo en la escuela, que transcurre fugaz? ¿Hay algún tiempo que retener, o que se les escape a estos pequeños y pequeñas, ciudadanos de una sociedad sumamente competitiva? ¿Cómo se vive el tiempo en la escuela? ¿Resulta acorde con los ritmos de fuera? De nuevo, el dentro-fuera.

Nos llama la atención, además, la alusión al reloj, porque se trata de un instrumento de *medir* el tiempo. ¿Le interesa eso a un niño o niña? En ningún aula de la escuela existe un

reloj de pared, sólo en la dirección, para controlar el tiempo que pauta lo administrativo.

Tal vez visualizar un reloj tan grande, redondo y vistoso ha sacudido nuestra percepción – siempre quedan detalles – hasta hacernos caer en la cuenta de que en casi todos los dibujos que representan la pizarra, como casi solitario recurso didáctico de aula, el tiempo está presente, omnipresente diríamos, a través de la frase pintada en la pizarra que dice: “*Hoy es...*” (y termina con el día de la semana y fecha a la que pertenece la jornada en que se realiza el dibujo). Es un modo de empezar a situar a los niños y niñas en el tiempo.

En cualquier aula dominicana, por pobre de recursos y medios que se encuentre, es común encontrar un encabezado similar, y que estos niños – que apenas empezaban a escribir, supieron reproducir tan bien. Y ahí viene, a nuestro juicio, lo inquietante. Siempre es “hoy” (el único elemento invariable de la fórmula), y ese “hoy”, esa forma rutinaria de afirmarlo – proclamarlo – a diario, corroborada con las prácticas y rutinas que observamos, nos hablan más bien, de un presente eterno, donde nada parece cambiar. Tal es la temporalidad de los más pobres en sus propios entornos de pertenencia.

10.2.2. ANÁLISIS DE FACTORES FAMILIARES

Según la encuesta “Mi Vida”, estos niños y niñas aman a sus familias, o, al menos sus expresiones permiten identificar que se trata de algo muy importante para ellos y ellas. La respuesta a “Mi familia es...” ofrece una gama de valoraciones sumamente positivas, entre las que “bonita” (14), “buena” (26) y “cariñosa” (9), son las más abundantes.

Algunos niños ofrecen detalles que nos ayudan a entender su sentido de protección (subrayado y negritas son nuestros): Mi familia es...

- ...“buena conmigo y con mis amigos también” (2.º A)
- ... “buena conmigo y la respeto mucho. Me gusta con mi familia. Siempre **salgo con ella mucho.**” (2.º C)
- ...”buena y **se porta bien** y me gusta estar con ella y la respeto bien” (2.º C)
- ...”buena conmigo” (2.º B)
- ...”buena conmigo, **me dan dinero**” (2.º B)

Aunque todas estas matizaciones más extensas fueron expresadas por niñas, que en nuestro trabajo de campo constatamos que se expresaban mejor oralmente y por escrito, tampoco en los niños observamos ningún calificativo negativo hacia sus familias. Algunos niños y niñas no llegaron a llenar sus encuestas, por carecer de suficiente dominio lecto-escritor. Podría conjeturarse que algunos de estos niños, cuyo “no-saber” suele relacionarse con carencias medioambientales, pudieran expresar aspectos no tan positivos sobre sus familias. Aunque se diera esta situación, en otros casos de niños con dificultades escolares que sí se expresaron por escrito, encontramos las mismas valoraciones positivas hacia la familia.

El conjunto de estos testimonios, junto con los recogidos mediante otras técnicas, permite inferir que, en medio de su pobreza, y según los parámetros de la cultura popular, estos niños se sienten atendidos. La reciprocidad en las relaciones humanas, distintiva de la solidaridad popular, además de ser una estrategia de supervivencia, estaría reflejada en las expresiones que insisten en el respeto mutuo, a partir de una atención personalizada: *“buena conmigo”*. La importancia de esta reciprocidad que afianza los vínculos personales, también se extiende al grupo de iguales: *“buena conmigo y con mis amigos también”*.

Los padres son buenos con uno, pero uno también ha de serlo con ellos, y por eso, en una expresión sumamente tradicional, algunos de estos niños y niñas del siglo XXI manifiestan que al salir a la escuela le *“besan la mano”* a sus padres, en un ritual que confiere seguridad a los pequeños, y amplía el vínculo de la protección a lo mágico-sagrado (*“Bendición, papi”* – mami, tía, abuela —; *“Dios te bendiga, mi hijo, mi hija”*). Las circunstancias de la vida urbana que propician separaciones en diversos momentos del día, son aminoradas cuando se cuidan los rituales de despedida, que ayudan a hacer comprensible la separación: *“(En la tarde) Yo me despido de mi mamá que se va a trabajar”* (2.º C, una niña).

Por otra parte, el deseo de respetar a la persona adulta y de ser respetado apareció claramente reflejado como una necesidad en la escuela.

Sobre las expresiones que indican posibilidades que ofrece la familia, los niños citan *“salgo con ella mucho”*, y *“me dan dinero”*, como símbolos de la recreación y protección que estas acciones expresan. Este último aspecto ligado a lo económico, es expresado por otros dos niños de 2.º que califican a sus familias de *“ricas”*, lo cual, conociendo el contexto real, puede ser parte de la imagen construidas por estos pequeños, que enfatiza la importancia de la ostentación material, como parte de valores culturales más extendidos.

Por otra parte, es posible que las familias de estos niños pertenezcan al sector de Villa Francisca que podrían calificarse como *“ricas”*, en medio de la pobreza dominante, por tener una vivienda amplia y de concreto, vehículo propio y reciente, u otros elementos considerados *“lujos”* en los sectores populares. El calificativo *“rica”*, pertenecería al mismo conjunto de visiones clasistas enraizadas en la cultura popular, al igual que el calificativo racial que utiliza un niño de 2.º para identificar a su familia: *“blanca”*.

La importancia de unas relaciones humanas cercanas la expresa el calificativo abundantemente empleado de *“cariñosa”*, usado por niños y niñas. Ligado a este ámbito de lo afectivo, otros niños califican a su familia como *“amable”*, *“alegre”*, *“simpática”*, *“amorosa”* y *“juguetona”*, lo que nos permite identificar la importancia que reviste para la niñez sentirse queridos. La cercanía de las personas adultas es especialmente significativa en una cultura popular, en general tan expresiva, y sin embargo, tan hermética para demostraciones físicas de afecto, especialmente desde el sexo masculino, fruto de prejuicios enraizados. Por ello, son muy significativos algunos testimonios de la vida cotidiana, como los de dos niños, al parecer felices, que describen entre sus actividades:

“acompañó a mi papá a guardar el carro” (2.º C, una niña).

“por la noche mi papá me canta” (2.º B, un niño).

Estas familias, que la efusividad de algunos niños y niñas calificó como “bella” y “feliz”, se reducen finalmente, sin ningún otro calificativo, a las propias personas que las constituyen, y que son los seres de referencia para estos pequeños. Así, muchos y muchas responden a “Mi familia es...” escribiendo los nombres de sus padres, madres, tíos y tías, etc.

Según sus testimonios, un número en torno a 58 de estos niños y niñas viven con su papá y su mamá, mientras que unos 35 vivirían en familias monoparentales, con la mamá de jefa de hogar. Más minoritariamente, otros niños declaran vivir bajo otros tipos de tutela conocidos en nuestro contexto, y que dan lugar a grupos familiares más complejos generacionalmente, y que aparecen formulados así:

Vivo con... *“mi abuela”*
... *“mi tía”*
... *“mi mamá y mi abuela”*
... *“mi abuelo y abuela”*
... *“mi abuelo, mi mamá, mi tío y mi tía”*
... *“mi abuela, mi papá y mi tía”*

Hay que considerar también que la realidad, tan extendida, de que un gran número de estos padres y madres agoten largas jornadas de trabajo fuera del hogar, hace derivar a otras personas de la familia distintos roles de crianza y una gran influencia sobre los niños y niñas. La organización familiar (el modo en que efectivamente se “ejerce”), precisamente, está muy relacionada con el siguiente aspecto que pasamos a analizar.

Una vez más, las encuestas infantiles hicieron emerger el orden como uno de los valores más apreciados por los niños y niñas en su vida, tanto en lo referente a la organización social, como desde una perspectiva más material. Un niño que expresa que su familia es “organizada” concibe ya un orden social que sanciona positivamente esta capacidad. En un entorno donde la conflictividad y algunas conductas *asociales* son denunciadas por los mismos niños, la capacidad – ordenada – de convivir con otros es expresada cuando se identifica a la familia como “educada”, “unida” y “tranquila”, en expresión muy popular que utilizan varios niños. Una niña de 2.º A utilizará otra fórmula popular: “*Se cuida mucho y no pelea*”, que recoge toda la sabiduría popular de “no molestar para que no me molesten”, como expresión del binomio de convivencia “dentro-fuera”.

Solamente en dos aislados casos (dos niñas de 2.º A), encontramos la antítesis a todo esto, al calificar a dos familias como “loca” y “molestosa”, otros términos populares para referirse a la desorganización y falta de respeto.

En esa misma noción protectora de orden, englobaríamos la identificación de la familia, como “limpia”, que aunque a esta edad tiene un referente concreto, va más allá, pues, en un medio donde el agua escasea, con servicios sanitarios precarios y comunes a varias familias, con recogida inestable de basura, y donde el hacinamiento es muy abundante, para

una familia ser “limpia”, es necesario que sea organizada, algo que niños y niñas conocen muy bien, pues participan en actividades relacionadas: cargar agua, fregar el piso, etc. Nuestra insistencia en fortalecer la identidad infantil desde el afianzamiento de rutinas básicas, es testimoniada por los propios niños y niñas. Los momentos más estables de su vida, parecen situarse al inicio y final de su jornada, en situaciones que tienen lugar en los hogares invariablemente, tal y como ponen de manifiesto las actividades más registradas, y que sintetizamos en el siguiente cuadro.

**CUADRO 62: ENCUESTA UN DÍA DE MI VIDA (2001).
HÁBITOS DE VIDA MÁS COMUNES (INICIO Y FINAL DEL DÍA)**

En la mañana yo...	Expresiones equivalentes	En la noche yo...	Expresiones equivalentes
<i>Me levanto</i> (104) <i>Bebo agua</i> <i>Oro</i> (5) <i>Me baño</i> (99) <i>Me seco</i> <i>Me cepillo los dientes</i> (72) <i>Me desayuno</i> (70) <i>Me peino</i> <i>Me pongo el uniforme</i> (18) <i>Me pongo la mochila</i> (3) <i>Me pongo los zapatos</i> (4) <i>Cojo mis útiles</i> <i>Me despido de mis padres</i> <i>Me voy a la escuela</i> (86)	<i>Me despierto</i> <i>Me lavo</i> (12), <i>Me lavo la cara</i> <i>A veces desayuno</i> <i>Me cambio</i> (5), <i>Me cambio rápido, me visto, cambiarse por la mañana, me pongo la ropa</i> (4), <i>me pongo la camisa</i> (2), <i>me pongo la franela blanca</i> <i>Me pongo los tenis</i> (RD: zapatillas de deporte) <i>Le beso la mano a mis padres</i> <i>Vengo a la escuela</i> (12)	<i>Ceno</i> (57) <i>Veó TV</i> (22) <i>Hago mi (la) tarea</i> (10) <i>Juego con mis amigos</i> (10) <i>Me cepillo</i> (28) <i>Me baño</i> (29) <i>Me peino</i> <i>Me cambio</i> <i>Preparo el uniforme y los útiles</i> <i>Orino</i> <i>Oro</i> (2) <i>Le beso la mano a mi mamá</i> <i>Me acuesto</i> (37) <i>Mi papá me canta</i>	<i>Ceno temprano</i> (4), <i>ceno mucho</i> <i>Veó telenovela</i> (6), <i>veo películas</i> (6), <i>me siento a ver muñequitos</i> <i>Estudio, leo, leo un poco, leo mi tarea, leo mucho todos los días por la noche, cuento un cuento</i> <i>Juego</i> (6), <i>en el patio</i> (4), <i>en el callejón, con mi mamá, con mi papá, también con el perro, con la pelota, un chin, corro, monto bicicleta</i> (2) <i>Me lavo la cabeza y la cara</i> <i>Me peino antes de acostarme</i> <i>Me quito la ropa</i> (3), <i>me pongo mi bata</i> <i>Preparo el uniforme para el otro día, limpio mis zapatos, plancho mi uniforme [un niño de 2.º B], antes de acostarme tenemos que dejar lista la ropa de la escuela</i> <i>Ante de acostarme yo meo</i> <i>Rezo</i> <i>Duermo</i> (15), <i>reposo, descanso, me duermo, me arropo, me pongo a dormir, me acuesto para ir a la escuela al otro día.</i>

FUENTE: Trabajo de campo. “Un día de mi vida” (encuesta)

Como puede verse, la mañana registra un conjunto de rutinas más estándares, al menos en estos niños y niñas que estudian por la mañana. El acceso a la escuela desde este esquema de vida matutino, pudiera estar asociado a un mayor rendimiento en la escuela, extremo este que no hemos investigado, pero que las maestras empíricamente constatan. De hecho, esta es una de las razones que justifican optar por la escolarización matutina, en la medida en que se vaya incrementando el número de nuevas aulas en el país, según el reto asumido por el gobierno a partir del año 2012, desde la estrategia de centros de jornada extendida.

Aunque la secuencia de rutinas que aparece en el cuadro no aparece en ese mismo orden en todos los estudiantes, sí nos llama la atención que en algún curso (2.º A), sea prácticamente la misma en casi todos los niños y niñas. Ya que las condiciones en que fueron recogidas las encuestas intentaron limitar la influencia de personas adultas, nos inclinamos a creer que las de la mañana, y en menor grado, las de la noche, constituyen un tipo de rutinas de gran impacto en la socialización infantil, pues en esas mismas encuestas, las actividades de la tarde sobre todo, varían ampliamente de unos sujetos a otros. Esto mismo también nos hizo entender que fuera limitado el efecto de sesgo de que unos estudiantes se hubieran copiado de otros, como ayuda mutua.

Las rutinas desde la cotidianeidad del hogar son muy valoradas por los niños y constituyen un elemento de estabilidad fundamental y uno de los mejores estímulos en su desarrollo, a pesar de la pobreza. Las rutinas son el espacio para practicar destrezas que desarrollan la autonomía y permiten asumir roles y responsabilidades. Internalizarlas lleva su tiempo, aunque los niños aprenden rápido si el medio es consistente con lo que se pide que hagan.

En el espacio del hogar tiene lugar el encuentro (o desencuentro) del eje de socialización que vincula la escuela con la familia en lo cotidiano. Se trata del período de cada jornada posterior al paso por la escuela, de desarrollo del eje ocio-trabajo representado por los juegos y la TV, de un lado, y las tareas escolares y los “oficios caseros”, por otro. El presentarlos de este modo no implica que un extremo de este posible eje sea mejor que el otro. De hecho, para empezar, es importante, por ejemplo, plantearnos qué significan las tareas escolares a esta edad, y en los primeros grados de Nivel Básico. Por encima de cualquier otra consideración, no cabe duda de que se trata de una actividad muy valorada por padres y madres, así como por los niños y niñas de este estudio, en relación a la ansiedad que provoca el logro del dominio lecto-escritor.

Prácticamente ausente del registro de actividades cotidianas de los niños y niñas de primer grado, ocupa un lugar importante en el horario de tarde de los estudiantes de los tres cursos de 2.º (49), y en menor medida, también en horario de noche. “*Hacer la tarea*”, con sus términos equivalentes, como “*estudiar*” (10), “*leer y escribir* (8)”, “*cumplir con mi tarea*”, “*hacer la clase*”, se encuentra entre las actividades de preferencia. Una niña (2.º C), dirá incluso, en una integración genial, “*jugar a hacer mis clases*”. Esta sencilla frase nos ilumina en nuestro quehacer educativo sobre la necesidad de hacer realidad el viejo principio pedagógico “del juego al trabajo” o “el trabajo como juego”.

Este interés tan preponderante en los niños y niñas nos ofrece, en las encuestas realizadas, la descripción más detallada acerca de sus intereses, como refleja el siguiente cuadro (en negritas, juegos comunes a ambos sexos):

CUADRO 63: ENCUESTA *MI VIDA* (2001). JUEGOS Y JUGUETES PREFERIDOS SEGÚN SEXO

JUEGOS y JUGUETES FAVORITOS: NIÑOS	JUEGOS y JUGUETES FAVORITOS: NIÑAS
<p>Juegos tradicionales/ interactivos</p> <p>Escondío (4) Topao (6) Pañuelito</p> <p>Bolas (2) Trúcamelo</p>	<p>Juegos tradicionales/ interactivos</p> <p>Escondío (4) Topao (6) Pañuelito (2) A la rueda-rueda El gallo (2) Yo-yo La cinta Chiri-chiri</p> <p>Brincar sogá (2) Agachaíto de colores Correr Bailar aro Jugar a la patada Yac Comba</p>
<p>De carácter deportivo</p> <p>Pelota (14) Bicicleta (2) Patineta (3) Bitilla</p> <p>Patines Béisbol (3) Fútbol</p>	<p>De carácter deportivo</p> <p>Pelota (7) Boleivol (2) Bicicleta Béisbol</p> <p>Patineta Patines</p>
<p>De socialización tradicional de género</p> <p>Carritos (7), carro de carrera, camión (4), camioneta, “yipeta”, “pasola”, motor Avión (2), helicópteros (2) Caballitos, Muñecos (3)</p>	<p>De socialización tradicional de género</p> <p>Muñecas (35), <i>Barbie</i> (9) Juegos de cocina (16) Juego de casita Muñecos</p>
<p>De roles</p> <p>Bomberos <i>Dragon Ball, Caballeros del Zodíaco</i></p>	<p>De roles</p> <p>La escolita (2) Bailarina Jugar al papá y la mamá</p>
<p>De mediación tecnológica</p> <p>Ver TV (3) Ver nintendo con los amiguitos, Nintendo (5) Carro a control remoto Computadora</p>	<p>De mediación tecnológica</p> <p>Nintendo (2)</p>
<p>De plástica</p> <p>Masilla (2)</p>	<p>De plástica</p> <p>Mis masillas Pintar</p>

FUENTE: Trabajo de campo. “Mi vida” (encuesta)

El juego a esta edad sigue siendo tan importante a esta edad como en el Nivel Inicial, aunque ya los niños y niñas entre 6 y 8 años integran mayores dosis de realismo, y están más interesados en los juegos que implican interacción con iguales. Sin embargo, el sistema educativo, pensado – y practicado – más a la medida de las personas adultas, no otorga mucho interés a conocer la más importante, tal vez, expresión de la originalidad infantil.

Resulta del mayor interés la simplicidad de muchos de los juegos más populares, así como el carácter cooperativo de algunos de ellos, para apoyar este tipo de manifestaciones que impulsan tan poderosamente la identidad infantil. Una vez más, constatamos que en los sectores populares los recursos más sinérgicos no son siempre los materiales, aunque ello ayude. En la actualidad, un rastreo similar sobre los juegos infantiles agregaría un peso mucho más relevante a los entretenimientos que se disfrutaban basados en dispositivos electrónicos, omnipresentes en todos los sectores sociales.

Tal y como resultó una constante a lo largo de todo este diagnóstico, las niñas mostraron una mayor diversidad de intereses, en función de variables vinculadas a la diferente socialización de género recibida. Sin embargo, el análisis de este y otros aspectos sobre el papel del sexismo en la crianza escapa a nuestras posibilidades en este trabajo.

Ante todo este alarde de creatividad, que constituye toda una propuesta curricular, entendemos que toda agenda pedagógica en las escuelas, necesitaría partir, al inicio de cada año académico de una recopilación de los juegos infantiles, como una de las mejores oportunidades de conocer las características cognitivas, socio-emocionales y afectivas de los niños y niñas, y propiciar así la mejor atención a la diversidad de sus intereses.

En el cuadro que ya hemos visto sobre los juegos, incluimos la televisión entre ellos, ya que así lo expresaron algunos niños. Sin embargo, no es en la pregunta relativa a los juegos favoritos de la encuesta “Mi vida”, sino en la referida, dentro de la misma encuesta, a aquellas cosas que más gustan a estos niños y niñas, donde encontramos información más detallada sobre el papel de la TV en sus vidas.

Indudablemente, la TV ostenta un papel clave en la socialización de estos niños y niñas. Un aspecto interesante es que, aunque está muy presente en las tardes de los niños y niñas con mayores dificultades en la escuela, sin embargo, en casi todos los estudiantes con mejor rendimiento también ocupa un lugar muy preponderante. Sin embargo, algo que distingue a estos últimos es una mayor diversidad de actividades estimulantes de su desarrollo cognitivo, como las relacionadas con su interés por la lectura de cuentos, por ejemplo.

Dado su impacto socializador, nuevamente tenemos aquí un punto de partida obligado para la planificación educativa. Ver televisión se encuentra entre las actividades más mencionadas de los niños y niñas, que señalan sus programas favoritos: la consabida programación infantil de “Muñequitos” (15), “El Chavo del ocho”, así como programación de adultos: “películas” (sin especificar), “Atrapado”, “Quédate ahí” (emitido al final de la noche), y telenovelas (7) como “Carita de angel” (2), y “Casado con hijos”.

Un último elemento sobre el cual nos llama la atención la parquedad de declaraciones que hallamos en los testimonios infantiles, es el relativo al trabajo de hogar, u “oficios”, ya que forman parte de la cultura tradicional. Dentro de las estrategias propias de la sobrevivencia en la que se enmarca la vida de la mayor parte de familias del sector, a las rutinas hogareñas básicas, cabe sumar otras actividades más pesadas, como la búsqueda de agua fuera de la vivienda familiar.

Una observación realizada durante media hora el 14 de abril de 2001 en la confluencia de las calles Barahona y Juana Saltitopa, nos permitió comprobar el enorme flujo de personas en búsqueda de agua hacia el punto de suministro más cercano, situado en la Licey. Siendo un sábado en la mañana, observamos 6 niños y niñas dedicándose a esta actividad, frente a 9 mujeres y un hombre que también lo hacían. Lamentablemente, este indicador del desarrollo humano en la República Dominicana, al año 2015, continúa generando una extraordinaria vulnerabilidad: la provisión de agua para necesidades de hogar aún no es permanente en muchos sectores del país.

En el caso de las niñas, como “manda la tradición”, son más frecuentes las alusiones a actividades domésticas, sobre lo cual las opiniones están divididas, respecto a lo que más y menos gusta (encuesta *Mi vida*), como muestra el siguiente cuadro:

**CUADRO 64: ENCUESTA MI VIDA (2001).
ACTIVIDADES DOMÉSTICAS (NIÑAS). PROMEDIO DE PREFERENCIAS**

LO QUE MÁS LES GUSTA	LO QUE MENOS LES GUSTA	ACTIVIDADES MÁS PREFERIDAS
1.° A <i>Fregar, fregar y trapear</i>	1.° A <i>Los mandados, hacer oficios</i>	1.° A <i>Jugar, estudiar, comer y dormir</i>
1.° B -----	1.° B -----	1.° B <i>Jugar, ver TV.</i>
2.° A <i>Mi casa-fregar (2), limpiar cuando mi mamá está trabajando,</i>	2.° A <i>Mi casa-trapear, fregar (2), limpiar cuando mi mamá está y no me gusta limpiar, limpiar y fregar y trapear, limpiar la casa</i>	2.° A <i>Estudiar y ver TV (muñequitos)</i>
2.° B <i>Fregar</i>	2.° B <i>Trapear (2), lavar (2)</i>	2.° B <i>Jugar y estudiar.</i>
2.° C <i>Mandados</i>	2.° C -----	2.° C <i>Juegos y actividades escolares</i>

FUENTE: Trabajo de campo. “Mi vida” (encuesta)

En las encuestas las alusiones a los “oficios” de hogar son escasas, y en los dibujos infantiles no hay referencia alguna a estas actividades. En el caso de los niños (varones), en los tres cursos de 2.º sólo hallamos una alusión de un niño que cita entre las cosas que más le gustan “*hacer mandados*”, mientras que dos de sus compañeros de 1er. grado citan, entre las que menos les gustan “*llenar los potes*” (recipientes para buscar agua), y “*recoger zapatos*”, pequeña actividad casera.

En la encuesta *Un día en mi vida*, sólo hallamos una referencia a oficios domésticos en el curso de 2.º A (“yo...*friego, cocino y trapeo*”), en dos niñas, y algunas más en 2.º C, donde dos niños manifiestan “*ayudo a mi mamá a fregar*”, y “*ayudo a mis hermanas a fregar*”. Las niñas en este curso describen, por su parte, que limpian, friegan (3), *suapean*¹⁰⁶, hacen mandados y arreglan su habitación. En 1.º A una niña dice que “*friega*”, y otra que “*lava*”.

Como quiera, los testimonios al respecto son muy escasos, cuando sabemos que en las familias pobres el trabajo infantil se convierte en necesario, ya que no existe otro servicio doméstico, y que la dedicación de padre y madre al trabajo fuera del hogar, hace que, sobre todo niñas, asuman funciones prematuras de jefatura de hogar. Esto, además, se enfatiza debido a la mentalidad tradicional que entiende que los oficios domésticos forman parte del aprendizaje de las niñas como futuras amas de casa.

En el caso de nuestra muestra, sin embargo, encontramos algunas razones que pudieran relacionarse con los escasos testimonios hallados al respecto:

- a) Que se tratara de una actividad pesada y desagradable, para las niñas especialmente, y de algunas de las cuales pudieran sentir alguna vergüenza.
- b) Que se tratara de una actividad cotidiana, tan internalizada, que ni siquiera se hiciera consciente (aunque los niños y niñas detallaron, según vimos, muchas actividades menudas, con el detallismo del ojo infantil).
- c) Que debido a la crisis económica, o a otros elementos, hubiera un menor número de madres trabajadoras, o que se dedicaran a actividades económicas informales en el sector, que les permitieran realizar actividades domésticas.
- a) Que por la edad de estas niñas (no mayores de 7-8 años), su relación con las tareas domésticas fuera más bien auxiliar, y hubiera otros hermanos mayores que las realizaran asiduamente.

Sin llegar a corroborar por completo ninguna de estas posibilidades, nuestro trabajo de campo nos arrojó datos sobre la presencia de madres y hermanas mayores en el hogar, en gran número de casos, que otorgaron más credibilidad a las posibilidades c y d.

La consideración del trabajo infantil en el hogar (y por supuesto, fuera del mismo) resulta de vital importancia para el trabajo educativo de y desde la escuela. Por una parte, la realización de estas actividades, como permite apreciar alguno de los testimonios infantiles recogidos, puede contribuir a la autoestima de niños y niñas, al hacerle sentir dosis de

¹⁰⁶ Anglicismo, derivado de *to sweep*. En el argot popular se refiere a “fregar el suelo”.

autonomía no habituales en el mundo adulto. Se refuerzan, paralelamente, actitudes pro-sociales (sentirse útiles), posibilitando un mayor dominio y sentido de control (informaciones) del medio de su hogar y el entorno próximo.

No obstante, es fundamental también hacer visible esta faceta de la vida de los niños y niñas, pues ello contribuye a detectar posibles situaciones de abuso, en muchos casos socialmente aceptadas, y también permite conocer posibles cansancios de niños y niñas cuando llegan a la escuela (si estuvieron acarreando agua, por ejemplo), o su contacto con actividades peligrosas (como manipular objetos en la estufa de cocinar).

Al opinar en el foro grupal celebrado en la escuela, algunos niños y niñas ofrecen interesantes detalles sobre el modo en que van resolviendo las faenas de hogar, cuando los realizan bajo la tutela de una persona mayor. Así, un niño de 2.º A expresa que va a recoger agua a la llave pública, sólo los sábados, no los días escolares.

También otro niño se dedica, en día sábado, a ayudar a su hermana a lavar, lo que constituye una “incursión” notable en un campo tradicionalmente femenino. Otro compañerito de 2.º C enfatiza que para ir al colmado, al cruzar la calle *“tenemos que mirar a los dos lados”*.

En el caso de una niña de 2.º B, *“mi mamá se levanta a las seis a coger agua, y yo voy a las siete. Después me peino, y vengo a la escuela”*. Generalmente, a las niñas les tocan los trabajos más pesados y continuos, como a esta pequeña de 1.º B, que dice: *“voy y vengo a buscar agua todo el día y friego”*. Otra niña de 2.º C dice: *“voy al colmado y cocino. Cociné un moro con habichuelas y carne”*.

Todo esto pone de manifiesto los retos que impulsan más desenvolvimiento en las niñas, pero que también comprometen prematuramente el disfrute lúdico de su infancia. Para una de las niñas de 2.º C participantes en la reunión, las normas de conducta incluyen *“trabajar en mi casa: trapear, lavar, fregar, arreglar las camas...”*, con el añadido de *“no salir porque se cogen cosas malas”*. Socialización sexista, en pleno desarrollo de la niñez, una vez más.

Los oficios caseros, finalmente, nos llevan a la consideración de los derechos, desde la perspectiva de los niños y niñas participantes. Veneran obedecer a sus mayores y que los reconozcan como obedientes, de modo que pareciera que el derecho a asumir responsabilidades es su principal derecho.

Cuando se les pregunta cuáles son sus derechos, los niños participantes manifiestan las siguientes expresiones:

CUADRO 65: GRUPO FOCAL (2001). PERCEPCIÓN DE DERECHOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE LA ESCUELA

EN LA ESCUELA	EN LA FAMILIA	EN EL BARRIO
<ul style="list-style-type: none"> . Escuchar a la maestra. . Estudiar para que la maestra no se sienta mal y no me diga nada. . Pasar de curso. . Hacer la tarea (5). . Cuando la maestra nos manda a la pizarra hay que ir. . Cuidar el material. . Decir “permiso” para ir al baño. . Ver la pizarra. . Portarse bien. 	<ul style="list-style-type: none"> . Jugar (una sola niña). . Buscar agua en la mañana. . Traer agua. 	<ul style="list-style-type: none"> . Por la noche no salir a la calle.

FUENTE: Trabajo de campo. Grupo focal con estudiantes de la escuela (1.er/ 2.º grado)

La rotundidad con que estas respuestas fueron planteadas, nos hace pensar que se traten casi de “consignas”, y, como tales, más que vivenciadas, inculcadas desde el mundo adulto.

Antes de trabajar normas, disciplina, responsabilidades y derechos con los niños y niñas, es preciso que los adultos encargados de su socialización estemos claros acerca de lo que corresponde a cada edad y sujeto, en el marco de los derechos inalienables de todo ser humano. Las expresiones precedentes apuntan en cambio, a que nos encontramos en una etapa previa, donde, más que una reflexión autónoma como sujetos – tal vez prematuro a estas edades – se plantea un actuar dirigido a satisfacer a otros, que, por supuesto, “sabemos” lo que les conviene.

Así pues, conocer e internalizar los derechos que como niños o niñas les corresponden, como despliegue de su profunda humanidad, constituye una apuesta formativa más en valores, fruto del derecho a ser guiados adecuadamente desde el mundo adulto, a caballo entre los contenidos y prácticas curriculares, así como de las prácticas de socialización familiar y barrial. Porque no se puede aprender lo que no se vive.

Análisis de dibujos infantiles: *Pinto mi familia*

Al analizar los dibujos de los niños y niñas de esta muestra observamos, como acabamos de describir a partir de los resultados de la encuesta, que una tercera parte de las producciones representa a los miembros de la familia, uno a uno, con sus nombres, sin ningún otro detalle de contextualización. Pero en aquellos dibujos que enmarcan las figuras humanas dentro o fuera de una vivienda, también se pinta un número preciso e identificable de personas

ligadas a la cotidianeidad del pequeño, y hasta el propio artista suele incluirse en el retrato familiar.

Las familias que representan los dibujos analizados, y con las que se identifican los niños cuando se les pregunta, suelen ser familias extensas. Las estructuras familiares se presentan tan variadas en esta muestra de sujetos como en el resto de la sociedad dominicana, y no encontramos relación entre el grado de satisfacción vital de niños y niñas y el tipo de estructura familiar en la que viven.

Sí notamos poca claridad al definir con quiénes viven, en relación a quién es su familia, pues se trataron de dos preguntas diferentes. Esto tal vez tenga que ver con la multiplicidad y solapamiento de roles de tutela y crianza en las familias con jefaturas diversas, tan comunes en nuestros días.

La importancia que otorgan estos niños y niñas a *nombrar* a sus figuras de respeto y a representarlas, más allá de cualquier otra referencia visual en los dibujos que realizaron, contrasta, a nuestro modo de ver, con la menor importancia de las representaciones de los hogares (las casas) y su interior.

Por una parte, esto puede poner de manifiesto una vez más el valor “persona” en un contexto popular donde lo material es apreciado, pero no tiene referentes concretos de valor en el propio medio. Estaríamos ante uno de los *universales* de la cultura popular. Pero, indudablemente, para cada niño, en todas las clases o condiciones sociales, su propia familia es un *universal*, si también lo percibimos desde la perspectiva de la niñez.

En apoyo a lo argumentado, añadimos que, al comparar los dibujos de la familia con los de la escuela, llama la atención el hecho de que, aunque muchos dibujos carezcan de concreciones acerca del marco físico (la vivienda), superan en detallismo, con diferencia, a la hora de representar a las personas. En otras palabras, las personas de la familia son una de las fuentes básicas de seguridad y afecto para estos niños y niñas, a pesar del cariño que muestran hacia sus educadoras de la escuela.

Las viviendas que estos niños y niñas dibujan, en general, no permiten ver su interior (totalmente opacas). ¿Hay una realidad que se quiere ocultar, o, tal vez, es que no hay nada interesante que contar? Tal vez estos dibujos sean la cortina que en muchos de los hogares populares separa la sala, donde se permite el reducido nivel de ostentación posible, de las habitaciones o aposentos inmediatos.

En cualquier caso, la interpretación de los dibujos analizados permite inferir un sentimiento de inestabilidad palpable, pues, ni las casas ni las personas tienen en la mayoría de los casos, una sólida base donde asentarse; están como “flotando”, todo lo cual resulta coherente con la precariedad social del medio descrita en nuestro análisis del contexto.

También, a diferencia de los dibujos de la escuela, en muchas de las representaciones familiares ya no son tan palpables los edificios de grandes dimensiones. La falta de solidez

de los elementos externos es palpable. Esto es coherente con la precariedad de las viviendas de la mayoría de los habitantes del sector.

Elementos que simbolizan energía y vitalidad, como el árbol, casi desaparecen de estos dibujos familiares, pero permanecen otros como las escaleras. Aunque se trata de un elemento real en algún número de viviendas, no son tan grandes como los niños las pintan, y en el sector predominan las viviendas a nivel del suelo, aunque, eso sí, con accesos que pueden presentar ciertas limitaciones (callejones, patios, etc.).

Sobre el carácter simbólico de las escaleras, tenemos otro elemento de refuerzo para argumentar que no siempre se trata de un elemento de la realidad, al observar el dibujo de una de las niñas que probablemente ostenta un mayor nivel de estabilidad emocional y atención en su familia. Residiendo en una cuarta planta, sin embargo, dibuja una vivienda a ras de suelo donde todos y todas lucen felices bajo un sol protector.

En el caso de los dibujos analizados, son escasos los que representen un “cielo protector” amparando las expectativas de niños y niñas, y las representaciones del sol (otro elemento que se vincula a protección), son también más débiles, en cuanto al tamaño, casi insignificante a veces.

Como quiera, estos dibujos infantiles ocultan siempre más de lo que muestran, por el modo en que retratan el alma humana. Una niña de 2.º B, con dificultades en su rendimiento escolar y una madre con dificultades, a su vez, para valorarla, vive en una de las viviendas más pobres de cuantas visitamos, pero nos retrata en cambio una edificación muy grande, pintada con colores amarillo y naranja (símbolos de entendimiento y deseo de interacción) y rodeada de grandes corazones, que interpretamos en función de su necesidad afectiva.

Los dibujos analizados expresan claramente también la tendencia infantil al orden cuando son figurativos, del tipo de los que transparentan el interior de la casa, al igual que en el caso de la escuela, permitiendo identificar diferentes espacios: cocina, sala, baño, dormitorio(s), etc., que representan también el ideal de casa de estos niños.

Diferente al caso de la escuela, la mayor parte de los hogares de los niños y niñas encuentra en la limitación de espacio (a veces hacinamiento) un elemento problemático para favorecer el orden, si no de los objetos, al menos de las funciones. Por ejemplo, en un dibujo, se representa a un niño durmiendo en la cama paterna entre medias del matrimonio.

La práctica de compartir camas entre miembros de la familia, es común, fruto de la limitación de espacio. Tal y como constatamos en los hogares adonde acudimos, algunos niños y niñas abandonan la cama de sus padres cuando nace el siguiente hermanito o hermanita, con el consiguiente sentimiento de desplazamiento.

CUADRO 66: PINTO MI FAMILIA (2001). SELECCIÓN DE DIBUJOS INFANTILES



FUENTE: Trabajo de campo. "Pinto mi familia" (dibujos infantiles)

Por otra parte, los dibujos figurativos refuerzan algo observado por nuestra parte; que no hay conflicto entre la organización del hogar y el ser pobres, como nos muestra el primoroso dibujo de una niña de 2.º grado, que describe con sumo detalle el *closet* o armario de cocina en el que vemos las tazas y ajuar de cocina, delicadamente colgados. En la mayoría de estos hogares no veremos estantes con libros, porque los estantes que realmente revisten importancia, como áreas estratégicas del hogar, son las vitrinas y *closets* con ajuares domésticos o elementos de ostentación y consumo.

Resulta muy paradójico el contraste entre la estrechez de muchos hogares, que intentan guardar cierto orden, organizando diversos objetos, y la amplitud desnuda de las paredes de las aulas de la escuela, de las cuales prácticamente no cuelga nada (salvo la pizarra), a no ser que la educadora se esmere y tenga éxito en mantener una cálida decoración. El mensaje en la mente infantil empieza a ser que lo público (lo que es de todos), es impersonal y frío, porque no es de nadie en particular, a pesar del orgullo con que se percibe la escuela y el aula.

Ya que el hacinamiento en los hogares del barrio impide que los niños y niñas disfruten de la dimensión espacial que representa (en otros niños de clase media-alta), tener una habitación propia (hasta habitaciones exclusivas para juegos), resulta un reto inmediato *personalizar* los espacios de las aulas escolares. Más aún, si además, en escuelas como la analizada, los amplios espacios escolares se hallan incluso infrautilizados. En este sentido, el derecho a la participación de la niñez motiva que en las escuelas haya más presencia de trabajos infantiles.

Al analizar el limitado espacio físico que muestran los dibujos infantiles, de forma similar a lo que ya consideramos acerca de la pizarra en el aula escolar, llama la atención la importancia que los niños y niñas otorgan a la TV en sus hogares. En la práctica totalidad de los dibujos que transparentan el interior de la casa, un objeto, entre otros representados, que nunca falta, es la televisión. La exclusividad de la televisión en los dibujos de los hogares se destaca incluso en producciones muy escasas de otros elementos figurativos. Una de estas representaciones familiares resulta especialmente singular: prescindiendo de todo otro elemento figurativo, un niño dibuja y nombra a cada miembro de su familia, incluyendo un aparato de TV. ¿Un nuevo miembro de la familia?

Nuevamente el hacinamiento y/o la limitación de espacio físico en los hogares supone una variable que propicia la “estrecha” relación que se establece entre los niños y la “caja tonta” (complementada cada vez más con la dependencia de otras tecnologías de entretenimiento, presentes en la vida familiar). En uno de los hogares visitados, en el minúsculo espacio de sala-cocina, el televisor se hallaba sobre la única mesa donde el pequeño, a la vez que sujetaba su plato, observaba el televisor, a menos de 40 cm. (unas 16 pulgadas) de su vista. Esta falta de intimidad fue lamentada en una anotación de nuestro diario de campo: “*En todos los hogares donde voy hay una televisión prendida, en el interior de los aposentos o cocinas, en el corazón del hogar*” (diario, 28/6/01, el subrayado corresponde al análisis).

10.2.3. ANÁLISIS DE FACTORES CONTEXTUALES: EL BARRIO

La percepción que los niños y niñas vierten de su medio barrial es coherente con los mapas sociales que identificamos en la segunda parte del trabajo. La percepción de vivir en “Villa Francisca” como conglomerado urbano, es difícilmente lograda, frente a la familiaridad y concreción de lo que en expresión dominicana se percibe como “el pedazo”, lo propio: El fragmento de calle donde se tejen las redes de relaciones personales y sociales significativas, sobre todo cuando la institucionalidad en el país, y especialmente en Villa Francisca, es tan débil.

A este entramado de relaciones humanas, en el que se mueven las personas adultas, se suman las características del psiquismo infantil, a esa edad, con posibilidades diferentes de relacionarse con el entorno urbano, al ser menos autónomos que las personas adultas.

En la encuesta *Mi vida*, a una pregunta tan simple como la referida al nombre de su barrio, las respuestas son muy dispares y suponen la concepción mental y emocional del territorio, fragmentando aún más las sub-zonas que comprende Villa Francisca, al Este de la avda. Duarte, incluyendo Borojol, y que analizamos en el contexto social.

Entre 103 respuestas registradas, sólo 41 (!) acertaron a expresar que su barrio se llama *Villa Francisca*, lo cual alude al alarmante nivel de falta de identidad, que la marginalidad y pobreza urbana que describimos en el contexto social, contribuye a agudizar¹⁰⁷. Aunque algunos pocos niños llegan incluso a detallar el nombre de su propia calle, junto con el nombre del barrio, el resto, del grupo mayoritario de respuestas, expresa directamente como el nombre del barrio, el de alguna de las calles donde viven, hasta con el coloquialismo con el que se enuncian: “*La Licey*”, “*La Caracas*”, etc...

Siete respuestas resultan muy llamativas para la reflexión sobre la identidad, pues expresan que su barrio se llama “*Santo Domingo*”, o enhebran simbiosis insólitas, cuando dicen que su barrio se llama “*la capital, #62*”, o “*República Dominicana (Juana Saltitopa)*”, nombre este último, también de una calle colindante con la escuela.

En realidad, si nos atenemos nuevamente, a los resultados de nuestra indagación en forma de mapa social, nos encontramos con que las circunstancias, procesos y estructuras generados en Villa Francisca en las últimas décadas, no pueden estimular en los niños y niñas del sector sentimiento alguno de pertenencia, que difícilmente le van a transmitir las personas adultas que les rodean.

Nuestra indagación también nos hizo concluir que el barrio tiene barreras físicas internas que contribuyen a segregar diferentes zonas, como la avenida Duarte. La impersonal multitud de vendedores, superficies comerciales y personas que transitan en ese espacio

¹⁰⁷ La identificación del nombre del barrio y la calle de residencia se trata de una competencia social que el currículum dominicano prescribe como un logro al finalizar el grado pre-primario del Nivel Inicial (5-6 años).

urbano, provenientes de cualquier lugar de Santo Domingo, impide que los niños y niñas identifiquen como “barrio” (el espacio donde debe primar un sentido de protección y proximidad en las relaciones humanas) a las calles comerciales contiguas o próximas a las otras calles más tranquilas donde viven muchos de estos niños.

Esta reducción de lo barrial al “pedazo” de calle, donde se vive, y donde, con más o menos cuidado, aunque sea en el patio propio o del vecino, se puede jugar, montar bicicleta, sentarse a la puerta de la casa,... posiblemente tenga que ver con la percepción positiva que expresan estos niños y niñas del sector. Realmente, la observación de las calles donde viven estos pequeños, mayoritariamente entre la Juana Saltitopa y la Rafaela Atoa, en Borojol, permite comprobar, a pesar de las carencias, unos niveles de higiene y tranquilidad sin punto de comparación con los que muestran la Duarte y sus saturadas calles aledañas y comerciales, donde montañas de basura suelen convivir con la contaminación producida sobre todo por el atosigamiento vehicular.

Desde este marco comprensivo, unos cuantos adjetivos sirven a los niños y niñas encuestados para expresar sin rodeos una paradójica – según nuestros esquemas adultos – visión positiva del barrio: Para ellos y ellas su barrio es...“*lindo*” (10), “*bonito* (24)”, “*deportista*”, “*muy bueno*”, “*maravilloso*”, “*sano*”, “*limpio* (14)”, o combinaciones de estos calificativos, como “*bello y limpio*”, “*bonito y limpio*” o “*limpio y alegre*”. Una vez más se expresan los valores prioritarios para estos niños y niñas.

Además de la estima hacia la limpieza ambiental (“no hay basura”), vuelven a aparecer las expresiones relativas a la buena armonía entre las personas (“educado”, “decente”) como fuente de la visión positiva del entorno. Así, en expresión muy dominicana, se identifica como “*tranquilo*” el sector, y algunos niños, son más explícitos: Su barrio es bonito porque “*no hay escándalo*” (5).

En esta misma línea, aunque hay críticas – dependiendo, reiteramos, de la calle donde se viva – a que el barrio es “*sucio y feo*” (1.º A), “*pobre*” (1.º A), o “*estrecho y cuarteado*” (2.º B), las percepciones negativas, como en la escuela, se expresan más vivamente en contra de las relaciones sociales que atentan contra el respeto que como personas también los niños merecen, como sus familias. Para estos niños, una de las peores percepciones del sector es que sea “*caliente*” (2.º A y 2.º B), modismo popular que alude a la conflictividad barrial. Los niños muestran además su desagrado a situaciones y prácticas como las peleas (“*en mi casa pelean*”, “*en mi barrio pelean*”, 1.º B), la delincuencia (“*hay muchos ladrones*”, “*demasiados tígueres*”, “*peligroso*”, “*hay mucha delincuencia*”, 2.º A), o a la contaminación acústica (“*bulloso*”, “*no es tranquilo porque ponen mucha música*”, 2.º A).

Sin embargo, aun sin perder su criticidad, predominan más, como ya hemos señalado, las visiones positivas de la realidad barrial, sumamente personalizadas: “*Mi barrio es chiquito*”, “*mi barrio es bonito, y es un callejón me tratan bien*” (2.º A, el subrayado es nuestro), “*...grande y bonito y me gusta estar en él*” (2.º C), “*...bonito, casi no pasan carros...*” (2.º C), “*un patio que todos nosotros nos divertimos*” (1.º A).

Como resulta sorprendente que niños y niñas de 2.º B y C (cursos donde sólo encontramos una visión negativa), que incluso viven inmersos en notables dificultades personales, familiares y familiares, planteen una visión casi idílica de “su” Villa Francisca, no hay que olvidar que las expresiones no sólo recogen lo que existe, sino también lo que se desea, a un nivel tal vez más inconsciente.

En el transcurso del grupo focal, los niños y niñas participantes se mostraron más explícitos para testimoniar situaciones de violencia que rodean su cotidianeidad, como la muerte a tiros, por parte de la policía, de un joven en situación de conflicto con la ley, cerca de la vivienda de una niña de la escuela, que narró cómo *“en mi casa tiraron bombas lacrimógenas y me picaron los ojos”*. La descripción de estas situaciones adquiere una cierta truculencia y apasionamiento durante la reunión, que nos parece sea un reflejo de las percepciones adultas que escuchamos incesantemente en las calles del barrio, así como el morbo social que socializa en la violencia, a falta de otros valores de afirmación.

No nos quedó totalmente claro si algunas situaciones realmente las habían vivido los niños y niñas o se las habían contado. En este caso, algunas posibles exageraciones, de ser así, pudieran estar ejerciendo una función preventiva, para intimidar al niño (especialmente a las niñas) a salir, por ejemplo, entrada la noche: *“Hay muchos que les gusta quitarle la ropa a las muchachas. Violaron a una niña porque fuman coca....A mi casa va una mujer que sabe todo y cuenta cosas de la calle”* (el subrayado es nuestro).

No obstante, las situaciones de violencia se mezclan con la vida cotidiana de estos niños y niñas, de diversas formas, donde conviven muy estrechamente víctimas y agresores:

- . *“Por mi casa a una muchacha la chocó una pazzola [motocicleta ligera] y la desbarató toda”* (se reconoce el peligro que representan los vehículos).
- . *“Tengo un amiguito que está en una banda y tienen navajas, unos medallones y andan sin camisa. Como de 9 ó 10 años”*.
- . *“Él...me miró así (mal) un día”* (se refiere a un presunto delincuente juvenil, ejecutado en un enfrentamiento con la policía).
- . *“Le tengo miedo a...la policía”*.
- . *“Había una fiesta y le pegaron con una botella y le sangró la mano. Yo vi, porque estaba jugando volibol [sic] y me asusté y me metí donde una amiguita”*.

Así, desde temprana edad, los niños y niñas de sectores populares como Villa Francisca internalizan la inseguridad como algo cotidiano, sin identificar, al igual que sus familias, alternativas realistas de solución. Una de estas alternativas, para las madres, es sencillamente (su deseo), que sus hijos e hijas permanezcan encerrados en el propio hogar, como medida preventiva imprescindible. La realidad en sí es más compleja que esta aspiración de hiper-protección, dada la estrechez de viviendas y patios, la capacidad pro-social de estos niños (realizar mandados), así como su necesidad de interactuar con sus iguales. Posiblemente, la televisión (a veces también el “nintendo” – *play station* –, un

video), sea el mejor recurso para mantener a los niños y niñas “encerrados” en sus hogares, lo cual, no obstante, no ayuda a resolver la situación.

En la calle, como quiera, hay estímulos, además que motivan a salir. Por ejemplo, algo tan corriente para un adulto como ir al colmado, es atractivo para los niños, porque “compran comida” (esta se cita entre las principales preferencias que declaran en la encuesta “Mi vida”). En la calle, además, es posible mantener relaciones con sus iguales, que prolongan el ámbito de convivencia escolar. Al igual que veíamos referido en la escuela, los niños y niñas se sienten atraídos por socializarse con otros de su edad, pero lamentan una conflictividad que no saben cómo manejar,

...**entre hermanos y hermanas**: “*Mi hermana me pegó, me tiró con algo y me golpeó aquí (muestra un diente). Me tira todo lo que tiene en la mano. ¡Es más chismosa!*”
...**entre vecinos y vecinas**: “*Jugando en la acera (peleó con una amiguita), le tiré un palo, y mi mamá vino y le cayó con una correa a la otra niña*”.
...**entre “amiguitos y amiguitas”**: “*Me echó tierra en el ojo y yo le eché*”.

De este modo, la violencia, aunque se repudie, se convierte en uno modo de relacionarse que valida códigos socialmente aceptados, que dan pie a situaciones de abuso y agresividad que hacen más desagradable y hostil la vida cotidiana. La violencia es tan cotidiana que se desconocen otras formas alternativas de interacción bajo determinadas circunstancias, lo que reclama a la escuela un papel más activo para propiciar cambios de mentalidad basados en nuevas prácticas de convivencia, al menos en función de la relativa autoridad moral de que goza.

En el contexto de una realidad barrial tan fragmentada como la que estamos describiendo, algunos elementos culturales como el sexismo, contribuyen a profundizar la incomunicación. Al igual que hombres y mujeres adultas, que trabajan y se recrean muchas veces por separado, también las preferencias de amistades que niños y niñas refieren en la encuesta “Mi vida”, apuntan mayoritariamente a sujetos de su mismo sexo, tal como se observa en el cuadro adjunto:

**CUADRO 67: ENCUESTA MI VIDA (2001).
PREFERENCIA DE AMISTADES SEGÚN SEXO**

Curso Sexo	1° A, M	1° A, F	1° B, M	1° B, F	2° A, M	2° A, F	2° B, M	2° B, F	2° C, M	2° C, F
Amigos	18	5	10	--	13	11	17	7	43	18
Amigas	4	24	5	4	9	75	4	38	4	57

FUENTE: Trabajo de campo. “Mi vida”. Encuesta (M = Niños, F = Niñas)

A la comprensión de estas cifras, obtenidas agregando la cantidad de amistades de uno u otro sexo, que cada niño declara tener, nos ayuda conocer algunas variables evolutivas que todavía a esta edad, entre los 6-8 años, estarían presentes, en relación a fortalecer la

identidad sexual mediante estereotipos externos, como el sexo de las personas con quienes nos relacionamos. También el cuadro refleja una mayor capacidad pro-social en las niñas, aunque nuestro trabajo no profundice en una perspectiva de género.

Las prácticas y percepciones sexistas están muy influidas a su vez por las prácticas de socialización familiar (pues los niños, hasta cierta edad, no perciben muchas barreras socioculturales). Los juguetes y juegos que practican los niños y niñas, por ejemplo, tan estereotipados, nos hablan del temor de padres y madres, tanto de que su hijo se vuelva “pájaro” (*afeminarse*, perdiendo sus atributos viriles que permiten “conquistar el mundo”), como a que su hija se vuelva “macho” (perdiendo los atributos que la harían “apetecible” para que se “fijen” en ella).

Nuevamente, el ámbito de la escuela, neutral por definición, resulta el más idóneo para impulsar la convivencia inter-sexos, ya que, en teoría, se trata también del ámbito donde niños y niñas gozan de una mayor libertad, bajo supervisión adulta, y eso hace desentenderse a los padres y madres del temor de que sus hijas, por ejemplo, pudieran ser agredidas sexualmente, algo que retrae sobre todo en los barrios la convivencia entre niños y niñas. Hasta ahora, sin embargo, en la escuela, en muchas ocasiones, se reproduce la organización espontánea de los estudiantes que en las aulas hace que se agrupen por sexos, como observamos en nuestro trabajo de campo.

No obstante las dificultades que atraviesan niños y niñas en la socialización con sus iguales, debido a esquemas que ellos no crearon, pero que reproducen, compartir con los “amiguitos” y “amiguitas” es una de las fuentes de mayor satisfacción, tal y como pone de manifiesto la encuesta “Un día en mi vida”, así como el entusiasmo con el que escribieron los nombres de sus mejores amigos y amigas.

Las amistades infantiles, en un medio tan despersonalizado o carente de identidad, constituyen la presencia significativa que llena de magia el a veces inhóspito medio urbano. Los amiguitos y/o amiguitas posibilitan, al decir de un niño de 1.ºA, que el barrio se convierta en “un patio (en) que todos nosotros nos divertimos.” Las actividades que más interesan a estos niños y niñas, fundamentalmente jugar, y, en otra medida, compartir los aprendizajes escolares, tienen la oportunidad “exclusiva” de disfrutarse con los iguales.

Esto explica la asiduidad con que encontramos, entre las posibilidades relacionadas con “jugar”, la opción de “jugar con los amiguitos” en las cercanías de la casa, en diferentes espacios que se recrean cotidianamente. Exceptuando un caso, no encontramos alusiones a que estos niños y niñas jueguen con adultos, lo cual, como carencia, además de variable generacional, enfatiza el papel de los iguales.

En este caso, partir de las redes de amistades infantiles, propiciaría a la escuela una vía muy útil para conocer más holísticamente la realidad de cada niño y niña, “triangulando” perspectivas del entorno barrial y familiar. Igualmente, los lazos afectivos constituyen una vía muy adecuada para potenciar sinérgicamente las potencialidades que la interacción grupal posibilita en el aula.

Como fue posible constatar, nuestra aproximación al entorno amplía la visión del mismo, no sólo al barrio, sino a cada uno de los otros ámbitos o espacios donde se desenvuelve la socialización infantil, hogar y escuela. La articulación entre los tres ámbitos podría decirse que es una consecuencia lógica de que existan.

La importancia de esta articulación, si se asume a la niñez como sujeto de Derecho, es que no existe para ella otros ámbitos posibles, o no tiene posibilidad de elegirlos, como las personas adultas, en general sí pueden. Sin embargo, aunque de hecho los niños y niñas fluyen, según vimos, entre los tres ámbitos, con una relativa solución de continuidad; no así en todo momento los adultos que gestionan cada uno de esos espacios.

La inquietud sobre el carácter inclusivo o no de cada uno de estos espacios, afecta, desde una perspectiva sistémica a la capacidad inclusiva de los restantes, y nos remite, en primer lugar a considerar, desde una perspectiva de Derecho, hasta qué punto los niños y niñas se hallan representados en cada espacio, al permitir que se expresen sus intereses y señas de identidad.

En cualquier caso, si algo nos arroja el análisis llevado a cabo, es que la consideración de cada ámbito de socialización, desligado de los otros dos, deriva en necesidades insatisfechas o potencialidades no exploradas, que buscarán otra vía de ser satisfechas. Es ahí donde cobra mayor importancia la realidad virtual que representan la televisión y otros dispositivos electrónicos, tan extendidos hoy día, que sí se adaptan para ser muy atractivos y hasta “inclusivos”, al menos desde la percepción de sus usuarios infantiles.

10.3. TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS DIAGNÓSTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS FAMILIAS

¿Cuál es la dinámica de algunas de las variables descritas, en el marco de las permanentes interacciones de las familias de Villa Francisca entre sí, y con la escuela pública? Una aproximación desde las percepciones cruzadas de los diferentes sujetos contribuye a construir una visión más holística de la realidad, al permitirnos cruzar las percepciones mutuas. Estas forman parte, a su vez, del universo simbólico y marco práctico en el que tiene lugar la socialización de los niños y niñas, cuyos testimonios acabamos de analizar.

10.3.1. LA ESCUELA VISTA POR LAS FAMILIAS

Paradójicamente, los testimonios recogidos en las **entrevistas** arrojan una visión de madres y padres, sobre la misión de la escuela, coherente con el espíritu de formación moral y progreso material al que intentan responder las maestras: Que “*sea alguien en la vida*”, que “*salga adelante*” o que tenga “*una preparación*” “*Que lo preparen, para que sea alguien en el futuro*” “*Estudios: la única herencia de un pobre*”.

Todas las visiones sobre el papel de la escuela son positivas, muy ligadas a componentes afectivos que protagonizan las maestras, en relación al trato hacia el hijo estudiante:

- . (la escuela) *“tiene un buen trato con los alumnos”*.
- . *“Él está rezagado, pero yo me siento bien, porque no fue dejadez. Con la escuela...la escuela y yo trabajamos juntas. Un equipo. (...) Los profesores son solidarios, que lo llaman y que le mandan bizcochito.”*
- . *“Yo me siento muy satisfecha de su rendimiento en su aprendizaje; mi niña era muy tímida, pero después que entró en la escuela y está en el ballet ha despertado un poco”*.

Los aspectos de socialización básica referidos a moral, disciplina, “buenas costumbres”, hábitos fundamentales de convivencia, etc., tienen, pues, un peso más indiscutible, pues no se formulan otros objetivos de aprendizaje, curricularmente más complejos (probablemente, esté asociado con el nivel formativo de partida de los propios padres).

En cualquier caso, la visión sobre el papel de la escuela y sus funciones de desarrollo curricular cierra un círculo sociocultural, entre familias y escuela, que permite comprender mejor los resultados que promueven las maestras, en función de las expectativas familiares.

La valoración positiva de la escuela se testimonia incluso en los casos de seis madres que comparten en las entrevistas su intención de retirar a sus hijos de la escuela. En estos casos, se percibe que sus hijos no estarían avanzando lo suficiente en su aprendizaje, ligando esta dificultad a elementos de gestión del proceso escolar, sobre todo las pérdidas de docencia provocadas por las huelgas y por otros motivos durante el presente año escolar.

En este sentido, la decisión de cambiar a los hijos de centro educativo y matricularlos en otro centro privado del sector, estaría reflejando, a la vez, cierta idealización de la calidad de la oferta privada (si observamos las características de estos centros), como, en cualquier caso, una apreciable criticidad que activa a las familias con respecto a los objetivos vitales de sus hijos.

Al igual, que en el caso de las maestras respecto de su propia labor, la noción de “ayuda” aparece en los testimonios de las madres, como petición a la escuela, en dos sentidos:

a) Centrada en el niño que tiene dificultad. Aquí el niño sería el *problema*, tal y como lo percibe la maestra por su parte. Si no hubiera un rendimiento escolar bajo, no se formularía la petición de ayuda, pero el estancamiento preocupa:

“Espero que me ayuden en la clase, ya que yo por mi parte estoy haciendo un gran esfuerzo. Considero que no he obtenido nada de la escuela, ya que no ha progresado”.

b) Centrada en el papel socializador asignado a la escuela, con funciones difusas ligadas al ascenso social, como complemento a la formación familiar:

“...la mayor ayuda posible para educarlos y que puedan llegar a ser alguien”.
“...Que se le dé lo que yo no puedo”.

Desde ambas perspectivas, no obstante, cuesta trabajo formular en qué consiste esa ayuda, de acuerdo, tal vez a dificultades de planificación presentes en el perfil que como sujetos populares es parte de la identidad de las maestras y las madres.

Al igual que en el caso de las maestras, no se consideran los intereses infantiles como un punto de partida, sino que el niño sería el receptáculo pasivo de los contenidos *necesarios* para su vida (los subrayados son nuestros):

. *“(la escuela)... Le ocupa la mente a mi hijo en cosas positivas”*
. *“Que se le dé mucha enseñanza y que ella ponga de su parte”*

Al igual que en el caso de las maestras hacia las familias, existe también una valoración del papel de estas en la educación de los niños: *“No puedo pedir más porque sé que los profesores se sacrifican mucho. No he obtenido mucho porque...no ha avanzado en nada”.*

10.3.2. EL BARRIO VISTO POR LAS FAMILIAS

En función del proceso ya descrito de pérdida de identidad, relacionado con el acentuado deterioro de la calidad de vida (y en coherencia con la inseguridad que emergió de las demás técnicas de recogida de datos) las **entrevistas** en los hogares nos permitieron reconstruir una visión del propio barrio, que podríamos calificar como

- a) **Vergonzante:** Hace falta *“cambiar a la gente porque aquí ninguno sirve. Les sobra maldad”.*
- b) **Añorante:** *“Eran tígueres más sanos. Ahora (los) menores son jodones, delincuentes más jóvenes. La infancia y la vida era más sana, la niñez está descuidada hoy. Ellos antes jugaban en el Parque Enriquillo”*
“Yo recuerdo cuando era niña lo hermoso que era la París. Los fines de semana, la Junta de vecinos se repartía la limpieza del pedazo. Poco a poco llegaron los venduteros que coparon la París”
- c) **Conflictiva:** *“Siempre ha sido así, peor, ahora se nota la delincuencia”.*
Se pide “mano dura con la delincuencia”.
“la gente discute mucho por los muchachos...mala convivencia entre las familias”.
- d) **Negada:** *“Que me esté en la casa”.*
“No le permitimos estar en la calle”.
“... pasa todo el día en la casa, excepto cuando está en la escuela, para evitar confrontación con otros niños”.

“Cuando estamos aquí las dos trancadas vemos TV porque no tenemos otra cosa”.

“El espacio de nosotras se limita a la casa”.

“Lo más lejos que ella va es al colmado de la esquina. En la convivencia con los demás niños no le permito que se relacione con otros, porque no sé cuál es su educación”.

e) Desesperanzada (frustrada, impotente): *“Este lugar no está apto para criar”.*

f) De huida: (la niña) *“tiene un techo, a pesar de que desea vivir en una casa mejor, porque me pregunta a menudo que cuándo nos vamos a mudar de aquí”.*

Todo la complejidad de situaciones vividas confunde los límites y re-sitúa el “dentro-fuera” de un modo inoperante para albergar esperanzas de cambio. Mentalmente estas familias llegan a situarse *fuera* de lo que pasa, y, sin embargo, sus propias percepciones y posicionamientos son fruto de ser parte de ese mismo sector.

No obstante, las madres entrevistadas no dejan de demandar, cuando se les pregunta por las necesidades del sector, servicios sociales básicos, muy ligados a infraestructuras, programas y actividades de formación y recreación infanto-juvenil, como bibliotecas, parques e instalaciones deportivas *“(al barrio le falta) una canchita para jugar los niños”*. La idea expresada en muchos casos, es poder ofrecer *otro ambiente* a los niños y niñas, ya que existe una clara conciencia de la dificultad de educar en un contexto *des-educativo*.

En la vivencia del espacio, el orden convive con el desorden. El ritual cotidiano de instalar el puesto de venta ambulante supone un ejercicio de estética y organización extraordinario, que convierte cada uno de estos puntos comerciales en “monumentos a la vida” y a la creatividad humana.

Sin embargo, esto no es inconveniente para que a 10 metros se encuentre un montón de basura, un foco de aguas negras, u otra instalación contaminante. También puede estar disociada esta capacidad del orden del propio hogar, que, como quiera, si es de poca calidad, no se considerará valioso para exhibirlo.

Pasando del plano físico al social, la incapacidad para visualizar un orden colectivo (en un país donde esto resulta difícil de ver), también sitúa a las familias en una actitud de “todos contra todos”. Tal y como muestran los testimonios de las entrevistas, no se reconoce que “mi familia” sea parte del entorno de deterioro, o que pueda tener parte de él.

No se entienden algunas actitudes más conflictivas, que surgen del mismo medio de donde uno emerge. No hay solución colectiva, porque la única solución viable es la huida particular. Sin embargo, la historia y experiencias personales podrían aprovecharse para reconstruir un futuro más común.

10.3.3. LAS FAMILIAS VISTAS POR ELLAS MISMAS

Aunque nuestra aproximación a las familias no nos permitió obtener con exhaustividad algunos datos elementales sobre organización del trabajo entre los cónyuges, así como horarios de permanencia fuera del hogar debido al empleo, diferentes elementos nos permiten considerar que la atención a los hijos e hijas constituye una de las preocupaciones familiares fundamentales, ya que la formación tradicional así lo promueve, y la percepción del entorno como peligroso, lo enfatiza.

Para una de las mamás entrevistadas, *“la crianza propia (en el hogar) no tiene precio”*, mientras que otra expresa que *“Cuando tengo tiempo me siento con él y salgo al frente mientras él juega”*. Esta actitud también se extiende al apoyo en las tareas escolares: *“después de que se desayuna, como a las 11, coge su cuaderno y le ayudo yo misma, con su hermanita, a estudiar”*; *“en su libro ella me lee”*.

En suma, muchas de las madres entrevistadas enfatizaron los aspectos emocionales y afectivos como componentes fundamentales de la crianza de sus hijos (y que compensan numerosas limitaciones materiales que afrontan las familias): *“Le gusta que le dé mi bendición, y de vez en cuando que le dé la comida, y cosas como esas”*. Una mamá pudo dejar de trabajar, y lo hizo, *“porque me quitaba mucho tiempo”* para la crianza.

A pesar de las buenas intenciones expresadas, la soledad tan abrumadora con que las madres ejercen su rol de crianza (son muy infrecuentes las referencias a los cónyuges y a algún tipo de compromiso por su parte), nos hizo presumir desequilibrios en la carga y capacidad de responsabilizarse, cuyas consecuencias las sufren los niños, así como las propias madres, quienes muchas veces, no son realmente conscientes de esta soledad, dado que se asume como un componente cultural obvio.

Las entrevistas nos transmiten la pasión y estima con que las madres aman a sus hijos e hijos, lo cual no impide percibir otra formulación inconsciente, tal vez, que apuntaría en esta línea: los queremos, pero no sabemos manejar su crianza y disciplina, elemento muy definitorio de la crisis de la crianza del hogar en esta época contemporánea, según abordamos en el marco teórico.

Así, una mamá que define a su hijo como *“cariñoso, cooperador y tranquilo”*, más adelante expresará que *“es muy terco, no le gusta obedecer”*. Otras mamás nos dicen de sus hijos:

- . *“Muy tranquila, aunque es muy inquieta: uno le habla y no escucha”*
- . *“Muy inquieto. No se está tranquilo en ningún momento por más que uno le hable”*.
- . *“Muy inteligente y tranquilo cuando se le manda algo”*.

En algunas ocasiones, estas situaciones adquieren un mayor relieve cuando se comparten con la maestra, o cuando intentan articular prácticas de socialización del centro educativo:

“La profesora me dice que es inteligente pero...me dice que a él no le gusta trabajar, que es lento. Es una lucha levantarlo para la escuela”.

En medio de una enorme precariedad de medios, es notable la madurez con que algunas madres intentar educar a sus hijos e hijas con cierta visión de las posibilidades y límites, lo cual favorece el desarrollo de una perspectiva *realista* que constituye una de las mejores defensas de los niños y niñas para comprender las desigualdades tan pavorosas que les rodean:

- . *“Yo les doy todo lo que esté a mi alcance. (Ella) tiene derecho a aclararle a ella qué le podemos dar y qué no. Yo le digo ‘no tengo’ y ella entiende”.*
- . *“Darles lo mejor, dentro de lo poco económico, que no tenga escasez de lo básico. Alimentación sana y balanceada, para que no se le debilite el cuerpo por falta de alimento. (...) Le enseñamos que las cosas se obtienen a través del trabajo”.*
- . *“Yo le digo ‘no tengo’ y ella entiende. No le doy de comer cosas que no le convienen. Ella se autorregula. No prometo nada que no le pueda dar...”*

No obstante, las contradicciones que surgen de la soledad al ejercer los roles de crianza y otras carencias formativas, empujan la resolución de diferentes situaciones de límites y disciplina que se presentan, por la vía más rápida y conocida, socialmente validada, como el uso de la correa *“cuando me sacan de quicio”*:

- . *“Me saca de las casillas. A veces las castigo un ratito”.*
- . *“Como ya dije, tiene momentos muy rebelde, a veces me lleva a los extremos que tengo que pegarle porque me pone muy nerviosa”.*

Como quiera, el sentido de responsabilidad que socialmente pesa sobre la mujer educada tradicionalmente, llega a derivar en profundos sentimientos de culpa cuando no se consigue la deseada integración socio-emocional de los niños y niñas, o en relación a su desarrollo cognitivo, se roza el fracaso escolar.

Esto quedó muy patente en el **grupo focal** celebrado con madres y educadoras de la escuela, donde las primeras se sintieron en confianza de expresar su ansiedad ante las variables de *éxito* que no llegan a controlar en sus hijos. Una formación tradicional, que sitúa el objeto principal de la existencia de ellas como mujeres, no en el desarrollo de sí mismas, sino en el de su familia (hijos e hijas), hace legítimas las presiones del medio que agudizan este sentimiento de culpa.

Este es el caso de las etiquetas que dentro del sistema educativo acaban justificando la exclusión. En ese momento, el sujeto-niño y el sujeto-madre se hallan en la mayor vulnerabilidad, ya que las instancias objetivas del sistema se des-responsabilizan de la suerte del primero.

Nuestra aproximación a la realidad de estas madres también nos hizo partícipes del reencuentro, más o menos consciente, con su propia historia evolutiva. Aunque el ejercicio

del rol de autoridad en la crianza de los hijos e hijas nos vuelve unilaterales, como fieles representantes de la “perspectiva adulta” de la realidad, también es cierto que la paternidad y maternidad responsables nos permiten este re-encuentro con nuestra propia historia evolutiva, favoreciendo, como ponen de manifiesto diversos testimonios, ponerse en el lugar de los hijos y potenciar la comunicación:

“Yo he tratado de reparar con mi niña cosas que yo pasé. Cuando llego, ella recoge los juegos y hace la tarea... Hablar con ellos: ¿Cómo te fue? ¿Qué quieres para la cena? Fui mamá soltera, desempleada, todo eso pasé yo. Cuando yo me siento mal, ella se ofrece con los oficios. Yo le digo tú tienes que ayudarme a mí a llevar la vida”.

La sensibilidad natural de estas madres, acompañada del apoyo simbólico que pueda brindar la escuela, se amplía, en medio de las contradicciones y carencias, hacia una comprensión algo más diversificada de la realidad de sus hijos e hijas, tal y como interpretamos la formulación tan rica de *derechos* que expresan en las entrevistas, tan provocativos para el mundo adulto (así formulados), como el *derecho al juego, a comunicarse, a ser corregidos, a exigirnos, o a un mejor entorno*, entre otros, cuyo detalle completo sugerimos revisar en los anexos.

Una mamá espera de su hijo “*una conducta dócil, recreación, derecho a cuestionar y de esperar respuesta*”, mientras que otra enfatiza para su hija la búsqueda de su “*tranquilidad emocional: dejamos que se exprese de diferente manera (...) ella tiene participación en casi todas las cosas de la casa. Dejamos que ella sea ella misma*”.

En un marco de valores tradicionales, así como de cultura de supervivencia, esta visión más integral de la niñez contribuye a equilibrar la relación entre el trabajo doméstico y el juego, interrelacionados por las rutinas de vida que las madres describen (aunque no siempre están bajo su control) y entienden esenciales para la maduración de los hijos e hijas.

CAPÍTULO 11: APORTES DE LA FASE DE PLANIFICACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA

11.1. CARACTERIZACIÓN DE LA FASE DE PLANIFICACIÓN

En función del marco general explorado, dialogado y establecido en los sucesivos proyectos globales de acompañamiento (v. bloque A de los **anexos**), la reflexión desde los docentes constituyó una fuente de interés tan genuina en esta investigación-acción, como desde los estudiantes de la escuela. De hecho, nuestra I/A pretendió armonizar el imaginario de escuela de las personas adultas, con el de los estudiantes que formaban parte del mismo espacio educativo.

Docentes y estudiantes de la escuela fueron consultados reiteradamente para integrar su visión, validando así el proyecto marco diseñado desde la universidad, o bien, introduciendo insumos valiosos a algunos micro-proyectos trimestrales de los acompañantes universitarios. Por ese carácter aplicado y vinculante de sus opiniones a nuestros planes no consideramos algunas consultas (como la que analizamos a continuación en este epígrafe), como parte de nuevos diagnósticos.

A partir del año 2002, las fuentes metodológicas concebidas e implementadas (con frecuencias diversas) para involucrar en la planificación del proceso a los actores participantes, son las siguientes (v. cuadros 29 y 30; en negrilla las fuentes consideradas en nuestro análisis):

- **Estudiantes de la escuela:** Consulta sobre temas y contenidos de pinturas murales (2002); **Consulta de selección y registro de clubes (2003/04)**, **Consulta normas-funciones clubes (2003)**; Buzón libre: *Lo que quieren los niños de la escuela* (2004-05); Consulta sobre uso de la biblioteca (2006).
- **Docentes:** *Diez tareas básicas para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en esta escuela...*(2002); **Consulta sobre horarios de clubes (2003)**; Encuesta sobre murales informativos (2003); **Consulta: Ejes temáticos para planificación globalizada (2004)**; Formulario sobre necesidades e intereses docentes (2004); Encuesta sobre currículum y componentes de acompañamiento (2006); Consulta sobre uso de la biblioteca (2006); Registro de rutinas docentes (2006).
- **Estudiantes universitarios:** Agendas de acción semanal en la escuela (2002/06); Representación gráfica de espacios y proyectos escolares (2002-06); **Guías del trabajo de campo en la comunidad escolar (2002/06)**; Análisis provocado por cuentos infantiles (2003-06); Fichas de proyectos de acompañamiento a escuelas amigas niñez (2004/05); Ronda: Reacción a documentos de la historia de la materia (2005).

Los énfasis de cada instrumento tienen que ver con los intereses de los distintos actores, en diálogo con necesidades estructurales y conyunturales del proceso de acompañamiento participativo a la mejora de la escuela.

En el caso de los docentes, nuestro acompañamiento promovió la apropiación curricular de los conocimientos, destrezas y actitudes reflejados en la consulta *Diez tareas básicas para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en esta escuela...* (diciembre 2002, v. **anexo C9**), apoyando una aproximación diferente a la planificación de aula. En enero de 2004, a través de la “Consulta sobre Ejes temáticos para una planificación globalizada” (v. **anexo D5**), con 25 docentes, se intentó integrar a la tradicional planificación por materias las posibilidades de un currículum con componentes transversales, según pretendieron modelar los componentes de acompañamiento.

Desde los estudiantes de la escuela, nuestro mayor afán residió en involucrar sus intereses en las acciones inmediatas, de forma que su perspectiva impregnara las acciones transformadoras en el centro educativo. En ese sentido, la planificación consultiva de la organización de los clubes escolares (2003 y 2004), masiva y rigurosa, permitió hacer operativa la estructura participativa que representan en los centros educativos dominicanos. Cada estudiante se involucró en el club de su preferencia, opinó sobre las normas para su funcionamiento y participó en la ejecución del proceso, en la medida en que sus docentes implementaron los horarios sobre los que fueron también consultados.

Por último, la planificación de los estudiantes de la universidad pretendió definir una agenda de acción clara, pertinente a las necesidades del centro y respetuosa con el nivel de apropiación de los cambios en cada etapa de nuestro acompañamiento.

Esta planificación, al inicio de cada trimestre académico y del *practicum*, consistió en una hoja de ruta precisa y práctica del recorrido de unas 8 semanas. Bajo el formato (v. **anexo B3 y ss**) de “Agendas de acción semanal” (2002/06) o “Fichas de proyectos de apoyo a escuelas amigas de la niñez” (2004/05), el docente de la materia universitaria brindó un sencillo esquema para el acompañamiento estudiantil. Estas agendas o fichas trimestrales, como parte de la evaluación académica requerida, fueron primero revisadas y corregidas por el docente universitario, y luego conocidas y validadas por las autoridades del centro educativo (se requirió el sello del centro educativo a la copia del plan trimestral).

El proceso del acompañamiento requirió, además, guías específicas de cada componente, las cuales fortalecieron la rica experiencia del proceso. Estas guías (álbumes, carteles, folletos y *brochures*) se devolvieron siempre a la comunidad educativa para motivar y apoyar la autonomía de los docentes en la planificación de próximas innovaciones.

El dinamismo de los grupos de estudiantes acompañantes universitarios, renovados en ideas y energías cada trimestre, facilitó el seguimiento a los planes y guías diseñadas y recreadas junto a la comunidad educativa, ya que todo proceso iniciado encontró su secuela, gracias al impulso metodológico de la investigación-acción.

11.2. PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA EN LA PLANIFICACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO: ENCUESTA *DIEZ TAREAS BÁSICAS PARA EL DESARROLLO DE LOS NIÑEZ EN ESTA ESCUELA...*

El hito más iluminador al inicio del proceso de reflexión con docentes, para su inserción activa en la planeación de los cambios, lo constituyó la encuesta denominada *Diez tareas básicas para el desarrollo de NNA* [Niños, Niñas y Adolescentes] *en esta escuela que yo puedo impulsar con los estudiantes de mi curso, integrándolas a mi planificación de grado* (v. **anexo C9**).

La implementación de esta encuesta puso de manifiesto nuestra convicción de que sólo las innovaciones que se incorporan a la planificación efectiva del docente resultan sostenibles y promueven aprendizajes significativos. O, en otras palabras, propiciar que los retos del desarrollo de nuestros estudiantes entren a formar parte de las rutinas de la planificación, tema siempre demandado por los docentes dominicanos como objeto de apoyo: Cómo formular una planificación efectiva.

A partir de una sencilla parrilla de respuestas organizadas según los ámbitos en los que inicialmente organizamos el análisis del espacio escolar en la etapa/ fase diagnóstica de 2001 (Curricular, Gestión, Infraestructura, Sociocultural), se pretendió que cada docente visualizara que toda contribución a la mejora de la escuela podía estimular significativamente el desarrollo de sus estudiantes. De esta forma, pretendimos así situar a cada docente en primera línea de los cambios demandados. Por otra parte, entre el año 2001 y 2002, en diversos encuentros y reflexiones, los docentes, las orientadoras y la directora del centro habían expresado numerosas necesidades dirigidas a la mejora del centro, las cuales formaron parte del primer diagnóstico de nuestro acompañamiento (cfr. el *Registro de reuniones y técnicas de carácter grupal 2001-2004*, v. **cuadro 23**).

Sin embargo, a pesar del énfasis de planeación intencionalmente otorgado a la encuesta, los resultados de esta nos indican que fue mayormente percibida por los docentes como un análisis de las necesidades de su desempeño, más que como una “provocación” para una acción pedagógica coordinada, innovadora y eficaz. Las preocupaciones más repetidas en el equipo de docentes, matutino y vespertino, aparecen agrupadas en torno a la disciplina de los estudiantes, así como en la dotación de recursos y mejora del plantel (aspectos externos a la propia competencia docente) y a lo que nuestro acompañamiento respondió de forma novedosa.

Esto resulta coherente con nuestra conclusión, a partir del diagnóstico de 2001, referida a las limitaciones de las personas adultas a cargo de los niños, niñas y adolescentes, que les impiden ver las necesidades de estos, anteponiendo sus propias dificultades. Igualmente, nos confirma que el acompañamiento al desarrollo de la niñez y adolescencia ha de involucrar fuertemente a los adultos que conviven con ellos, para promover cambios en sus paradigmas prácticos.

Como quiera, aunque refleje de nuevo aspectos de tipo diagnóstico, esta encuesta representa simultáneamente uno de los pilares básicos de la perspectiva docente en la planificación de las acciones de nuestro acompañamiento. Por eso, la sistematización de esta encuesta constituyó la justificación de numerosas orientaciones básicas adoptadas durante el restante proceso de acompañamiento.

De los 36 formularios recogidos de la encuesta (24 de la tanda matutina, y 12 de la vespertina, incluyendo a docentes, directora, sub-directora, y 3 orientadoras), las preocupaciones expresadas por los docentes nos permitieron establecer las siguientes grandes categorías:

**CUADRO 68: ENCUESTA A DOCENTES *DIEZ TAREAS BASICAS* (2002).
CATEGORÍAS SISTEMATIZADAS**

<p>ÁMBITO CURRICULAR (Procesos de aprendizaje)</p> <p>A. LOGROS ESPERADOS EN ESTUDIANTES A.1. DESTREZAS A2. ACTITUDES A3. CONCEPTOS</p> <p>B. MEDIOS PARA EL APRENDIZAJE</p> <p>C. CRITERIOS Y PLANEACIÓN DOCENTE C1. ESTRATEGIAS PARCIALES (Énfasis en aspectos particulares) C.1.1. En problemas de los estudiantes C.1.2. En los padres C.1.3. En los docentes C2. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS (Favorecen el protagonismo de todos sin excepción)</p>	<p>ÁMBITO DE GESTIÓN (Organización a todos los niveles)</p> <p>A. DINÁMICA DE LAS RELACIONES HUMANAS y PROFESIONALES</p> <p>B. EFICIENCIA BUROCRÁTICA</p> <p>C. NORMAS</p> <p>D. MANTENIMIENTO</p> <p>E. NUEVAS FIGURAS DE CO-GESTIÓN</p>
<p>ÁMBITO DE INFRAESTRUCTURA (Instalaciones escuela)</p> <p>A. MEJORA/ CREACIÓN ESPACIOS</p> <p>B. DOTACIÓN ESPACIOS</p>	<p>ÁMBITO SOCIOCULTURAL (Oportunidades del contexto y familias)</p> <p>A. ACTIVIDADES CONCEBIDAS COMO “AYUDA” A LOS NIÑOS</p> <p>B. ORGANIZACIÓN EFECTIVA</p> <p>C. CONOCIMIENTO DEL MEDIO</p>

FUENTE: Elaboración propia

En el ámbito curricular, el mayor número de expresiones docentes se concentra, tanto en la mañana como en la tarde, en el desarrollo de actitudes y destrezas (21 expresiones), más que en aspectos conceptuales (3 expresiones). De estas, siete se refieren, como ya se ha recogido, tanto en la mañana como en la tarde, a la necesidad de superar las dificultades

conductuales o de disciplina que presentan los estudiantes, lo constituye una preocupación docente tradicional, relacionada con la dinámica de grupos inherente a la práctica educativa. Incluso, en la encuesta analizada, esta temática se plantea para ser abordada en las reuniones docentes de C.C.C. (*Comisiones de Construcción Curricular*)¹⁰⁸.

Otras expresiones (cfr. categoría A. *Logros esperados en estudiantes*), en este apartado, perfilaron y orientaron la práctica alternativa de nuestro acompañamiento, al plantear necesidades como las siguientes:

Desarrollar actividades que mejoren la comunicación
Organizar actividades en las que los niños se integren de modo constante (...)
Que los estudiantes lean e interpreten
Participación oral según criterios propios
Redacción de cuentos, poesías y canciones para editar los mejores en un pequeño texto
Enseñarlos a trabajar más con recursos del entorno
Desarrollar la concentración en los niños a través de los cuentos (...)
 (DESTREZAS planteadas)

Cuidar materiales del centro, incentivando amor y cooperación con él
Elevar auto-estima, moral, respeto en los sujetos educativos
 (ACTITUDES planteadas)

El mayor interés docente se reitera, pues, en torno a niños y niñas que se comuniquen mejor mediante la herramienta de la lectura. Esta aspiración de los docentes encontró respuesta en el planteamiento del club de Animación a la lectura/ Biblioteca. Otros intereses, en el club de Medio Ambiente. Indirectamente, esta forma asociativa fue la manera positiva de mostrar un camino para abordar la disciplina.

Otros aportes, dentro aún del ámbito curricular (cfr. categoría B. *Medios para el aprendizaje*), plantean necesidades que nuestra práctica asumió. Referido a “medios de aprendizaje”, el mayor número de opiniones (6) coincide en demandar apoyo a la docencia mediante recursos imprescindibles. Adicionalmente, otras expresiones nos parecieron muy contextualizadas a las necesidades del medio y a las posibles respuestas de nuestro acompañamiento:

Preparar materiales de apoyo (...)
Portafolios o álbum con mapas que representen cosas importantes del país
Laboratorio de inglés con videos, casetes y películas
Biblioteca libre de otro uso y dotada de materiales actualizados audiovisuales

¹⁰⁸ Comisiones de Construcción Curricular, espacio de reflexión docente implementado en las escuelas dominicanas entre 1995 y 2004 aproximadamente, para promover la “transformación curricular” o cambio de paradigma impulsado por el Plan Decenal de Educación 1992-2002.

(Mapas, diapositivas., videos), no reuniones en la biblioteca, más alejada del bullicio.

Facilitar la biblioteca para dar temas a maestros interesados

Integración de diferentes autoridades para realizar charlas

Charlas de distintos temas con personajes extra-escolares

Las anteriores expresiones impulsaron la necesidad de que nuestro acompañamiento apoyara una nueva gestión de los espacios del centro, favoreciendo que sus actores desarrollaran un mejor aprovechamiento de ellos.

Por último, y de acuerdo a las categorías que emanan de esta consulta, en el ámbito curricular identificamos una tercera, referida a “Criterios y planeación docente”. Según los objetivos de nuestra I/A, que nos obligaron a rastrear “lo nuevo”, nos pareció encontrar visiones tradicionales en los docentes, tendentes a situar más el esfuerzo de mejora de cualquier dificultad de aprendizaje en los estudiantes, en sus familias, o en la propia didáctica. Pero, una vez más, encontramos también una visión más alternativa, cuyas expresiones enmarcamos como parte de la sub-categoría referida a “Estrategias inclusivas” (C2), porque involucran a todos y todas. Algunas de estas expresiones (cfr. sub-categoría C2), nos ofrecieron una completa visión del renovado quehacer docente que debíamos impulsar:

Seguimiento directo a los estudiantes y a su proceso de aprendizaje

Trabajos en grupo

Intercambiar con niños de otros cursos

Valorar e incentivar Consejos de curso (...)

Establecer en el PEC un sistema de evaluación claro en todo el Centro (...)

Tareas más prácticas que teóricas (estrategias de aprendizaje)

Seguir CCC x x x x x + + + más ayuda de SEE, (...)

En este sentido, otras expresiones que hemos resaltado de este grupo, como la referida a desarrollar una “*metodología acorde con el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestro centro*”, o sobre la “*aplicación de contenidos del currículo*”, son planteamientos conocidos en el discurso del contexto educativo dominicano, que entendemos que vienen a demandar una práctica curricular que agote toda la riqueza de oportunidades que el sistema educativo ha prometido desarrollar desde la reforma del Plan Decenal de Educación de 1992. El abordaje práctico del currículo y las estrategias participativas ocuparon, como puede apreciarse, un lugar importante en las expresiones de los docentes en el año 2002.

Nos llama la atención, por último, que nueve maestros expresamente demandaran la interacción reflexiva que ofrecían en aquel momento las C.C.C. (Comisiones de Construcción Curricular), como reflejo de la permanente reivindicación de apoyo al trabajo de aula que plantea el personal docente. La reflexión docente en el centro, sin embargo, no

fue calendarizada por el sistema educativo, o implementada por la dirección de la escuela, con la periodicidad y sistematicidad que las iniciativas de cambio hubieran requerido.

En el **ámbito de Gestión**, las categorías emergentes ofrecen aportes coherentes con la calidad y diversidad curricular que se planteó en el anterior ámbito. El mayor grado de coincidencia (5 expresiones) de los docentes consultados se refiere a mejorar la calidad de las relaciones humanas del personal de la escuela, habilitando incluso reuniones para ello, y para “solucionar problemas”. En respuesta, en septiembre de 2003 organizamos un conversatorio sobre relaciones humanas, con una especialista en desarrollo organizacional. (v. “*Registro de reuniones y técnicas de carácter grupal 2001-2004*”).

En este ámbito, a la directora se le requiere también una cercanía al contexto del aula, que lleva a plantear de forma práctica “*que (...) trabaje rotativamente cada semana en cada planta de la escuela*”. Pero, junto a esto, otras diversas expresiones invocan, como en el diagnóstico de 2001, la necesidad de normas consistentes, conocidas y compartidas en el espacio escolar, y de cara a diversos fines. Específicamente, el control del recreo y las entradas y salidas de estudiantes es una temática de interés común.

El interés normativo se refleja en expresiones (cfr. categoría A. *Dinámica de las relaciones humanas y profesionales*), como las referidas a buscar el “*consenso de todo el personal, tomando en cuenta las opiniones*”, o desarrollar “*reuniones docentes y CCC más organizadas, respetando turnos y roles*”. Un docente expresa enfáticamente “*que se pongan en práctica los acuerdos tomados*”, lo que nos circunscribe al difícil contexto del seguimiento a las decisiones de la democracia participativa.

Enlazando con estos aspectos, la misma categoría revisada permite encontrar expresiones referidas a “*tomar experiencias previas como parámetro*”, y a “*unificación de actividades colectivas no personales (unificarnos y organizarnos)*”, así como a “*hacerse un reglamento (cambios en gestión)*”. Este último planteamiento refleja un sentir ya expresado en la reunión de docentes de marzo de 2001, recogida en nuestro diario de campo, y a la cual nuestro acompañamiento reaccionará planteando en octubre de 2004 una ruta crítica de elaboración de reglamento, retomada posteriormente, a iniciativa de diversos actores de la escuela.

Las restantes categorías atribuidas al ámbito de Gestión, también reiteran la necesidad de desarrollar planes que propicien una escuela más organizada, bajo un consenso normativo:

Dar informaciones a tiempo y que se aclaren las diferencias (categoría B).

Homogeneizar criterios sobre conductas disciplinarias de educandos

(conocimiento de sanciones, categoría C).

Crear coordinadores de niveles en Matemáticas, Lenguaje y disciplina
(categoría E).

Que se establezca el PEC por consenso (categoría E).

De forma creciente, esta necesidad de “una escuela más organizada” refleja el consenso en el país sobre la importancia de una gestión de calidad en las escuelas como plataforma para aprendizajes reales. Como ya se ha señalado, el elemento más concreto que impactó a la escuela R. Uruguay en este sentido, a partir del año 2009, fue la designación de coordinadores docentes (por ciclos educativos) como figura de apoyo pedagógico entre el director y los docentes. Recordamos que las coordinadoras designadas son profesoras de la escuela, a quienes se las libera de su tarea docente, para que se focalicen en el acompañamiento a sus colegas.

La categoría alternativa que emerge en el ámbito de gestión, se correspondió con nuestro interés de “*motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión...*” (objetivo específico 2), y la denominamos “Nuevas figuras de co-gestión” (categoría E). Este interés (que ya se apreció en las categorías resultantes en esta encuesta en el ámbito curricular) refleja el interés y la visión de los docentes hacia la participación de los estudiantes en la escuela:

Que todos los estudiantes se integren a trabajos dentro y fuera de la escuela (...)
Que la dirección forme comités de alumnos para organizar desde puntos
estratégicos la entrada, salida y recreo
Poner en los recreos estudiantes identificados como personal de “orden”, para
su estímulo y ayuda a los maestros
Dar oportunidad para organizar actos culturales en la escuela
Formar clubes de alumnos que funcionen realmente en la escuela

Aunque la participación propuesta se percibe ligada a un interés instrumental que la podría convertir en “participación simple” (como suele suceder, a veces, en el caso de las invocaciones en el sistema educativo a la participación de padres y madres), resulta evidente la apertura de los docentes encuestados a que los estudiantes asuman espacios propios. El interés instrumental inmediato se refiere al apoyo de los estudiantes organizados al control disciplinario, que, como ya se expresó, constituye una preocupación docente básica.

También se percibe la importancia de la organización de los estudiantes en actividades prácticas con un sentido definido. Nuestro acompañamiento, a partir de este interés y de la confianza que abre, pretendió contribuir a modelar otras vinculaciones más amplias a la participación de los niños de la escuela. La alusión crítica de un docente a que los clubes de estudiantes “funcionen realmente”, alude a los que se organizan cada año en las escuelas de todo el país, como una estrategia meramente representativa y carente en muchos casos de funcionalidad.

“Infraestructura” constituye un ámbito de análisis del contexto-escuela, original de este acompañamiento, como reflejo de la precariedad con que cualquier propuesta de cambio

puede sostenerse si no existen los parámetros físicos adecuados para los aprendizajes. Es en esta misma línea que el SERCE ha identificado como parte de los “factores asociados” las características físicas, ambientales y de equipamiento de los centros educativos participantes, para contextualizar los resultados de los aprendizajes evaluados en diversos países latinoamericanos (Valdés, 2008: 151-172).

Las respuestas en este ámbito se agrupan en torno a dos categorías, “Mejora y creación de espacios” (A), y “Dotación de espacios” (B).

La mayor concentración de expresiones se sitúa en torno a la organización y equipamiento adecuado de la biblioteca (categoría B, 8 expresiones), lo cual reitera el interés docente, puesto de manifiesto en esta misma encuesta, en el ámbito curricular, y a lo cual ofreció respuesta nuestro acompañamiento, al apoyar el club de Biblioteca/ Animación a la lectura.

En este ámbito de análisis también se demandan soluciones a limitaciones graves de las instalaciones básicas, que suponen un mínimo para el trabajo en toda organización humana. Los planteamientos de mejora señalan el área de los baños (siete expresiones, categoría A) y la necesidad (seis expresiones, categoría A) de que se solucionen las deficiencias del sistema de electricidad del centro o que se arreglen las persianas.

En este sentido, para los docentes del centro, la solución de la dotación e instalación eléctrica del centro está relacionada a su vez con el reclamo de abanicos [ventiladores] en las aulas y con el hecho de que la escuela cuente con una mejor iluminación y ventilación. En un país muy caluroso, la adecuada climatización del espacio de trabajo educativo puede representar un gran inconveniente para una práctica efectiva. Unos años después, dos estudiantes universitarias, al analizar el equipamiento de las aulas, reflejan aún esta situación en sus diarios de campo:

En el aula donde estábamos reunidos no había ventilación y me fue difícil creer que ahí se impartían clases, ya que de sólo pensar que a diario, por lo menos un promedio de 30 niños (moviéndose y hablando) más un maestro(a) compartían tan escasísimo aire, me asfixiaba. Entonces, decidimos cambiar de aula y nos movimos a la de atrás. Esa sí tenía buena ventilación... (Mariel, 19-8-2005).

Los pasillos estaban oscuros, no vi abanicos ni muchas butacas. Y mucho menos butacas para zurdos. Hacía mucho calor” (Shalim, 19-8-2005).

Volviendo a la encuesta de diciembre de 2002, de forma más propositiva, los docentes plantean también que se prosiga la ambientación y remodelación del patio (siete expresiones, categoría A), un área escasamente atendida por la propia escuela. Este último interés refleja la experiencia directa del equipo docente de la escuela en la primera etapa de mejora ambiental de dicho patio, desde junio de 2002.

La categoría B plantea incluso la necesidad de que se instalen escritorios y armarios en las aulas (para guardar materiales y producciones de estudiantes), como si el instrumento de la encuesta, diseñado para realizar aportes a un plan colectivo, se convirtiera en una hoja de seguimiento del mantenimiento de la planta física.

En la citada categoría B una expresión sintetiza el objetivo de esta reivindicación, vinculando la calidad de los espacios con la auto-estima de sus usuarios: *“Habilitar el aula para que se sientan bien”*.

Nuestra solidaridad hacia esta situación extrema marcó nuestro acompañamiento, al punto de que los aspectos curriculares y organizativos estuvieron siempre vinculados a la mejora y calidad de los espacios físicos de aprendizaje, en espera de la intervención pública, que, de forma estructural, se produjo en 2005, para el Nivel Inicial, y en 2007, para el resto de la escuela.

En respuesta a esta necesidad, en enero de 2004 apoyamos a la dirección de la escuela ante las autoridades educativas, editando un *“Análisis de necesidades de mejora de infraestructura”* (v. **anexo D4**), que describe exhaustivamente las áreas de la escuela precisadas de reparaciones, y cuyo abordaje era necesario planificar de forma urgente, anexando todos los diagnósticos elaborados desde 2001.

En relación a la precariedad de los espacios físicos de la escuela, en la categoría A del ámbito que estamos analizando en esta encuesta, otra expresión plantea un esquema de respuesta habitual frente a las dificultades materiales de los contextos empobrecidos en el país. Ante la lentitud o inacción del Estado, se propone organizar *“actividades para rescatar el salón de actos y adquirir equipos de sonido, reparar asientos, etc.”*, y *“actividades para lograr bebederos (botellones) en la escuela, pre-escolar y dirección (para profesores)”*.

De hecho, esta modalidad de auto-gestión popular, referida a actividades pro-fondos, de haber sido asumida como eje de nuestro acompañamiento, hubiese encontrado eco en los equipos de estudiantes universitarios acompañantes, acostumbrados desde el voluntariado a este tipo de activismo social (al analizar las respuestas al ámbito sociocultural de esta misma encuesta, encontramos otra dimensión del financiamiento alternativo o “paliativo” de la inversión pública: La sugerencia del patrocinio empresarial para *“la reconstrucción de la escuela”*).

Sin embargo, al preferir que esta I/A modelara pautas organizativas y reflexivas alternativas a las tradiciones de acompañantes y acompañados, nos limitamos a acompañar iniciativas propias de la escuela, o puntuales de algún proceso trimestral, mientras seguimos apoyando sucesivos informes a las autoridades sobre la crítica situación de la infraestructura de la escuela (v. **anexo E**).

El interés relacionado con la continuación de la mejora ambiental del patio del centro (categoría B), refleja, como ya hemos expresado, la demanda colectiva de un espacio digno

en el área al aire libre, a la vez que el impacto de los dos primeros trimestres del *practicum* de la electiva Derechos de la Niñez, previos a esta encuesta, que sirvieron de “demo” o ensayo de los restantes y fecundos quince trimestres de nuestro acompañamiento.

La estela de este interés, evidente desde el diagnóstico de 2001, en torno a un patio estético y motivador de aprendizajes, se manifestaría en los planes articulados de los componentes de acompañamiento a clubes/ comités de Medio Ambiente, Estética y Bellas Artes, y Recreación. De hecho, la encuesta que estamos analizando recoge también en este ámbito la propuesta de “*actividades donde los estudiantes se comprometan a trabajar por la escuela*” (categoría A), que puede entenderse tanto en la línea de actividades pro-fondos, como de múltiples tareas de cooperación en el recinto escolar, y que, nuevamente, apunta a la participación estudiantil.

A partir de las iniciativas concretas en infraestructura, algunas expresiones vinculan seguridad y mantenimiento, como una de las mayores inquietudes del colectivo docente en relación al desarrollo de las actividades escolares y a la preservación de las mejoras,:

Crear conciencia para el mantenimiento del plantel
Seguridad en aulas y patio x x x + (vigilante permanente, no entrada extraños +)

Como en el caso de los niños y niñas consultados en el año 2001, también hay adultos “visionarios”, acerca de los espacios con que la escuela debe dotarse, o de otras posibilidades de uso de los existentes:

Más asientos en el patio donde sentarse los niños en el recreo
Aulas-laboratorio de idiomas, artes, Ciencias Naturales, etc. x x
Área de Psicología
Salón para profesores

La importancia de estas expresiones radica en que su socialización favoreció el desarrollo de nuevos imaginarios de la escuela, al poner en valor espacios ya existentes, como la biblioteca y el patio, a través de su re-organización y realce, desde los primeros meses de nuestro acompañamiento.

Por otra parte, los docentes de las escuelas públicas conocen los estándares de planta física de los centros privados de calidad; en muchos casos porque trabajan en uno de ellos en su tanda laboral matutina. Este es el caso de algunas de las docentes participantes en esta encuesta, lo cual incide en el planteamiento de una escuela con mejores condiciones ambientales.

La transformación práctica del imaginario de escuela pública en el país, como expresan estos testimonios (y acciones recientes del Ministerio de Educación), tiende a que las instalaciones de un centro público sean diversas, funcionales y confortables, lo cual mayoritariamente se percibe aún como característica más frecuente en un centro privado, bien organizado y dotado, propio de un contexto socio-económico acomodado. Como

reflejo de este imaginario, en el año 2004 dos técnicos del distrito educativo expresaron a la directora de la escuela su satisfacción por el aspecto del patio, transformado mediante nuestro acompañamiento, ya que parecía “un colegio de monjas” (parámetro identificado en el país con una gestión educativa exigente).

En relación a las propuestas de mejora expresadas, la instalación de bancos en el patio fue coordinada por equipos de acompañantes universitarios. La instalación de un laboratorio de Ciencias Naturales fue apoyada económicamente por nuestro programa, a partir de la iniciativa de la dirección de la escuela para habilitar un aula, aprovechando la entrega de materiales didácticos por parte del distrito educativo.

Las otras dos propuestas, la habilitación de un área de Orientación y Psicología y de un salón para los docentes, fueron iniciativas del personal de la escuela, consumadas en el año 2005, y con apoyo, en el segundo caso, de estudiantes universitarios en prácticas de una Escuela de Magisterio. Estos logros, de gran valor en una comunidad de escasos recursos, muestran la importancia de abrir la planificación al diseño conjunto de innovaciones.

El **ámbito sociocultural** es el último de los cuatro en los que esta encuesta a docentes pretende ofrecer pautas para los planes en la escuela. Al igual que en el análisis del anterior ámbito de Infraestructura, las expresiones recogidas muestran un gran énfasis en la necesidad de apoyo a la escuela, esta vez desde los padres y madres, como pone de manifiesto la propuesta de que se organicen actividades del centro donde participen las familias (“*integración real*” especifica un docente), en la que coinciden siete personas encuestadas.

Paralelamente, otras expresiones reclaman que funcionen realmente los mecanismos institucionales de participación, como Sociedad de padres, Comités o Escuela de Padres, ya que en esta escuela sólo existe el primero de estos ámbitos, de forma tibia. Como ya expresamos respecto a los clubes de estudiantes, el reto es que las estructuras de participación formal de los actores de los centros educativos sean funcionales, no decorativas.

Por otra parte, el uso muy divulgado de la palabra “integración” en la expresión que destacamos (aquí citada sólo por una persona), aplicado al análisis de relaciones entre culturas (y la escuela tiene su micro-cultura), puede aludir, en uno de sus sentidos, a la absorción de un colectivo en los esquemas de otro. Esta visión del entorno comunitario desde la escuela se relaciona con los prejuicios manifiestos en el diagnóstico de 2001, sobre la capacidad de las familias para la crianza de sus hijos.

En general, la visión sobre el contexto que predomina en las expresiones recopiladas, se refiere al apoyo que los actores externos (familias, instituciones), deben brindar a la escuela, sin un planteamiento expreso sobre lo que podemos aprender (y aportar) los educadores en cada entorno, a fin de conocer mejor a los estudiantes con quienes trabajamos. Esta visión de “apoyo a la escuela” resultó explícita en el enfoque del primer

esbozo de investigación-acción del año 2000 (reseñado en la introducción de este trabajo), organizado a partir de los planteamientos de un grupo de reflexión docente, y que daría lugar en 2001 a nuestra inserción en la escuela República de Uruguay.

Si la escuela es “la que sabe” (aunque no la única), resulta comprensible que cinco personas coincidan en el planteamiento de “*charlas, seminarios, temas socioculturales a padres (ayuda a los hijos, formar grupos para talleres por niveles, temas de interés de todos)*”.

La visión del apoyo externo y moralizante que podemos ofrecer a través de “charlas”, será también el esquema reivindicado en principio por los estudiantes universitarios acompañantes, re-enfocado por el investigador acompañante desde la coordinación del *practicum*, hacia el “aprender haciendo” (y juntos), que constituyó el estilo básico de dicho proceso.

No obstante esta visión, común en las escuelas dominicanas, la encuesta que estamos analizando no sólo plantea implícitamente la necesidad de que las familias apoyen material o logísticamente a la escuela, sino, igualmente, la importancia de mejorar y estrechar las relaciones humanas con las familias, y en el seno de ellas mismas¹⁰⁹:

Padres/ tutores más responsables en reuniones
Familias más cariñosas y cercanas de sus hijos (de su educación, integración familiar)
Ayuda de los padres con sus hijos (que no los dejen faltar, compromiso para trabajar coordinados con ayuda profesional)
Tratar niños y padres con ayuda especializada de psicólogo (...)
Mejorar relaciones padres-maestros, hogar –escuela)
Reuniones por aula más frecuentes (...)
Convivencias con padres (rescate valores, habilitar día(s)/año, un día/mes)
Más responsabilidad en el trato maestro-padres.

Simultáneamente, el abordaje de las relaciones con las familias, y de posibles acciones con ellas, se vincula, en otra expresión de la encuesta, al denominado “rescate” de valores, atribuidos a la familia tradicional, depositaria de los mismos, como institución social.

De las anteriores expresiones, llama también la atención la coincidencia de dos docentes de la mañana, y de dos de la tarde, acerca de que los padres y madres “no dejen faltar” a los hijos a la escuela, y que esa ayuda se coordine con la escuela. Este aspecto de comunicación constituye uno de los elementos claves para prevenir el absentismo escolar, y por ende, el fracaso escolar. Como ya señalamos en nuestro análisis del contexto

¹⁰⁹ Desde el año 2009 el Ministerio de Educación promueve la organización de Comités de padres, madres y tutores, en cada curso/aula, a fin de favorecer una relación más directa entre las familias y los docentes y desarrollar estrategias colaborativas que impacten en los aprendizajes, de forma complementaria a los aportes de las asociaciones y escuelas de padres.

normativo, la indagación de las causas de las ausencias de los estudiantes es obligación de la dirección de la escuela, según establece el artículo 47 de la Ley 136-03.

Por último, una panorámica de la visión de posibilidades que pueden explorarse en el contexto externo a la escuela, como ideas expresadas por diferentes docentes (sin coincidencia con otros), se ofrece a continuación, combinándose tanto sugerencias hacia el currículum, como hacia el posicionamiento institucional de la escuela:

Ideas de actividades de los estudiantes sobre su familia y la comunidad
Tareas para los estudiantes sobre problemas de la familia y el hogar
Atender la contaminación (basura) del medio
Encuentros con otras escuelas
Visitar lugares históricos con niños
Recogida de basura responsable por parte del Ayuntamiento
Más aporte de recursos de las empresas aledañas a la Comunidad
(reconstrucción de la escuela)
Murales para divulgar valores socioculturales
(personajes destacados ayer-hoy)
Contextualizarnos visitando las familias
Competencias con escuelas del área para fortalecer el deporte
Que las editoras aporten materiales que mejoren nuestra cultura

Llama a reflexión en estas interesantes propuestas, el hecho de que en sólo una de ellas se plantee que las visitas a las familias sean oportunidad de contextualización y crecimiento también para el docente, pues las actividades de conocimiento del medio se plantean más para los estudiantes de la escuela. Pero estos, en general, son vecinos del barrio, a diferencia de la mayor parte de los docentes.

Nuestro acompañamiento, sin capacidad logística para abarcar una acción comunitaria intensa también en el barrio, intentó reforzar la identidad de la escuela, para posicionarla ante la comunidad, promoviendo siempre esos vínculos mutuos. Por otra parte, tampoco interactuamos con actores comunitarios que se plantearan incidir o monitorear las acciones transformadoras que impulsamos en el centro educativo.

Otro motivo de reflexión lo constituye el hecho de que, frente a las necesidades materiales de la escuela, se invoque la posible ayuda del empresariado del sector, sin alusión alguna a los canales institucionales de la Secretaría de Estado de Educación.

Como síntesis de los aportes de esta densa encuesta al plan de acompañamiento a la escuela, se aprecia un énfasis, transversal a los cuatro ámbitos de análisis, en acciones que promuevan un centro educativo más organizado y mejor dotado, para ofrecer servicios eficientes. Al ser este el mayor interés docente hacia las innovaciones, nuestro acompañamiento promovió también marcos organizativos consistentes.

Triangulación de aportes docentes: Consulta sobre ejes temáticos para una planificación globalizada

Como ya indicamos, casi un año después, en el equinocio de nuestro acompañamiento, el seguimiento a la encuesta que acabamos de analizar encontró una valiosa oportunidad, a través de la “*Consulta sobre Ejes temáticos para una planificación globalizada*” (v. **anexo D5**), con 25 docentes del centro, de ambas tandas. Previamente habíamos empezado a analizar con el personal docente las ricas interacciones que el currículo dominicano plantea en el perfil de egreso del Nivel Básico desde los ejes de contenidos vinculados a los componentes de nuestro acompañamiento.

Definir unos ejes comunes para la acción pedagógica en el centro educativo nos pareció que era una respuesta pertinente al conjunto de necesidades y posibilidades que el equipo docente vislumbraba de forma dispersa. La reflexión compartida era parte de la gestión organizada que se reclamaba, sobre todo, si se traducía en una escuela con mejores condiciones para el aprendizaje. Unos ejes temáticos comunes favorecerían el diálogo, colaboración y alineamiento entre los docentes de distintos grados, igual que la organización de los clubes de estudiantes en toda la escuela había motivado dicho alineamiento del personal docente.

Tal y como lo había solicitado el personal docente en el año 2002, la dirección de la escuela nos permitió en enero de 2004, agendar una jornada de CCC, coordinada por el investigador-acompañante, bajo este propósito: “*Unificar estrategias del equipo docente de toda la escuela, para satisfacer los criterios requeridos en la evaluación de aprendizajes de Nivel Básico, integrando recursos del medio escolar y la participación de los y las estudiantes*”. Previo al reinicio de las clases tras las vacaciones de Navidad, se debatieron unos posibles ejes temáticos mensuales, comunes a toda la escuela, que dieran cabida a intereses medio-ambientales, sociales o artísticos, como los que promovíamos a través de nuestro acompañamiento y sus correspondientes clubes escolares. Los ejes priorizados por los docentes de la escuela (v. **anexo D5**) combinaron enfoques reproductivos de los contenidos escolares con visiones de ciudadanía más alternativas.

El esquema pedagógico globalizador que propusimos a los docentes, ejemplificado para el mes de febrero se sintetiza en estos tres pasos:

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA planteada por el investigador-acompañante	EJEMPLO DE RESPUESTA PEDAGÓGICA planteada por docentes e investigador
1. Eje temático mensual definido por el equipo docente:	Mes de febrero: LA PATRIA, EL AMOR Y LA AMISTAD, y la ESCUELA URUGUAY
2. Actividades integradas entre áreas y grados posibles para desarrollar estos Ejes temáticos:	“La Patria en las paredes de la escuela”. Áreas de CC. Sociales- Lengua Española -Ed. Artística
3. Recursos y especialistas posibles por temas:	Murales históricos- Murales de corcho Clubes de Bellas Artes y de Biblioteca

Como puede apreciarse, la respuesta pedagógica a un tema “inevitable” en la cultura escolar dominicana del mes de febrero¹¹⁰, pretendía explotar las posibilidades pedagógicas de que la escuela esté adornada con murales artísticos repletos de resonancias históricas, integrando a los clubes escolares al proceso de aprendizaje.

Los contenidos curriculares, según los grados, podían abarcar desde las diferentes etapas de la historia colonial y republicana, plasmadas en los murales históricos de la escuela (CC. Sociales), hasta el uso funcional del lenguaje para intercambiar mensajes, cartas, poemas de amor y de amistad (Lengua Española), o la expresión artística con ambos bloques de contenidos (Ed. Artística).

La sistematización del debate de esta jornada de reflexión pedagógica fue retroalimentada con cada docente a través de un cuestionario (v. **anexo D5**), para promover metacognitivamente que la conectara y profundizara, desde los contenidos de las diferentes materias curriculares, a través de una planificación más dinámica e integral de los aprendizajes.

En un momento en que los clubes escolares estaban planteando una alternativa organizativa para animar un aprendizaje más significativo con los estudiantes, los ejes surgidos de los docentes, pretendieron dotar de unidad, control y sentido, desde ellos mismos, a las acciones de cambio.

Pero, al igual que a los estudiantes de los clubes escolares su participación les requirió una disposición activa a ir más allá de lo habitual, en el caso del docente que planifica integrar su realidad circundante a su práctica de aula, también se le requiere que indague, prepare y organice más recursos y experiencias de los que comúnmente brinda el libro de texto.

A pesar del interés y el entusiasmo del momento, la aplicación efectiva de estas sugerencias curriculares encontró la dificultad de lo novedoso del formato, representativo de la misma dificultad de apropiación que la aplicación de los ejes transversales del currículum dominicano, en un sistema educativo muy atomizado disciplinariamente.

¹¹⁰ El Gobierno Dominicano declara anualmente el mes de febrero como “Mes de la Patria”, desde el 26 de enero (natalicio de Duarte, Padre de la Patria), hasta el 27 de febrero, conmemoración de la Independencia Nacional. El 14 de febrero (Día de San Valentín en el santoral católico) se celebra en todo el país como “Día del Amor y la Amistad”, con el enfoque comercial y emotivo que tiene en otros países.

11.3. TRIANGULACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES CON LOS APORTES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA Y DE LA UNIVERSIDAD A LA PLANIFICACIÓN DEL PROCESO

La respuesta a los planteamientos de los docentes en pro de una escuela más organizada, y con mejores relaciones entre todos los actores, encontró un cauce a través de la promoción de los clubes escolares en el centro educativo, como expresión de una “participación organizada”.

Como fue habitual durante nuestro acompañamiento, las “reglas del juego” fueron definidas con los actores directos, en este caso los estudiantes del centro. A partir de las necesidades e intereses surgidos del diagnóstico del año 2001, y de las consultas a docentes y estudiantes del año 2002, en febrero de 2003 propusimos tres tipos de clubes, de libre adscripción en cada curso, que tuvieron, de 1.º a 8.º, el siguiente quórum:

- Club de Biblioteca: 101 estudiantes (t. matutina); 99 (t. vespertina)= 200
- Club de Ecología: 110 estudiantes (t. matutina); 93 (t. vespertina)= 203
- Club de Pintura Mural: 231 estudiantes (t. matutina); 159 (t. vespertina)= 390

Posteriormente, una segunda convocatoria en diciembre de 2003, durante el siguiente año escolar (2003-2004), mantuvo el carácter masivo de la participación a través de los clubes escolares, con preferencias similares en relación a cada tipo de club. Estas apuntan al interés de los niños por las actividades más manipulativas (e insólitas en el contexto escolar), como pintar o sembrar, frente a las más abstractas, como la lectura¹¹¹.

En el formulario de “inscripción” a cada club (v. **anexo D2**), los estudiantes del centro opinaron también sobre las funciones de cada uno de ellos, y, más tarde, en abril de 2003, a través de una nueva consulta, sobre las normas que debían regir la acción y la convivencia en estos nuevos espacios educativos. El resultado de la intensa sistematización de las opiniones al respecto nos permitió socializar la siguiente delimitación:

- *FUNCIÓN: Qué hacemos para lograr nuestras metas*
- *NORMA: Lo que nos permitimos hacer o no para realizar bien nuestra función*

Así mismo, en la primera consulta del año 2003 recuperamos y divulgamos, por su madurez conceptual, previo al consolidado, las siguientes definiciones de funciones de los propios estudiantes, para cada tipo de club:

¹¹¹ El interés por la pintura mural había sido estimulado, además, por la consulta a 579 estudiantes de la escuela, en diciembre de 2002, sobre los posibles contenidos y temas del gran mural del patio, en cuyo diseño y elaboración participaron todos los grados del centro educativo durante el año 2003.

- **CLUB DE MEDIO AMBIENTE:** *Es responsable del embellecimiento de la naturaleza, de su siembra y su cuidado (6.º D-7.º C).*
- **CLUB DE PINTURA MURAL:**
 - La pintura es para dar formas y aprender (4.º C).*
 - Colocar diferentes murales en las paredes de la escuela para ser decorados con las actividades (...) de cada mes, y con informaciones que la escuela requiera sean leídas y actualizadas por todos los actores de la comunidad educativa (5.º D, 7.º C).*
 - Encargado de plasmar todas las informaciones del centro, del país y del mundo (6.º D).*
 - Nosotros pensamos que en las paredes donde hay graffitis dibujar algo que llame la atención de las personas (7.º B).*
- **CLUBES DE BIBLIOTECA:** *Donde se va a deleitarse en la lectura y a aprender a leer diferentes libros, entre ellos, los cuentos (4.º C).*
 - También un espacio de recreación sociocultural (5.º D).*
 - Soporte de documentación (6.º D).*
 - Ayudar a los niños a desarrollar su imaginación con respecto a los cuentos e historias, y...también a los adolescentes... (7.º B).*

En este rico marco reflexivo, las expresiones más coincidentes de los estudiantes nos permitieron consolidar las funciones y normas de cada tipo de club, cuyo desarrollo y logro pleno se convirtió en el plan de acción inmediato, validado por los estudiantes de la escuela.

Al mantener la mayor parte de sus expresiones literales, favorecimos que se identificaran aún más con el proceso del que estaban siendo parte.

De la misma forma que en el caso de las consultas a los docentes del año 2002 y 2003, los resultados en el caso de los estudiantes fueron sintetizados y divulgados ampliamente a través de los murales del centro educativo, y mediante la devolución a cada curso del centro, de una síntesis, consolidada como sigue:

**CUADRO 69: CONSULTA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA REP. URUGUAY (2003).
SISTEMATIZACIÓN DE NORMAS Y FUNCIONES DE CLUBES ESCOLARES**

CLUBES DE MEDIO AMBIENTE

1. MANTENER EL PATIO LIMPIO en sus diferentes zonas de toda basura
2. SEMBRAR MÁS ÁRBOLES, PLANTAS Y FLORES
3. CUIDAR LOS ÁRBOLES Y PLANTAS
4. CUIDAR QUE EL AMBIENTE ESCOLAR SEA AGRADABLE
5. ANIMAR EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE PROTECCIÓN AMBIENTAL ACORDADAS PARA TODA LA ESCUELA:
 - 5.1. No pisar las matas
 - 5.2. No tirar basura ni piedras

CLUBES DE ESTÉTICA y BELLAS ARTES

1. PINTAR ORGANIZADAMENTE MUROS Y OTRAS PARTES DE LA ESCUELA PARA QUE SIEMPRE ESTÉN LIMPIOS y BELLOS
2. PINTAR y CUIDAR MURALES EDUCATIVOS Y RECREATIVOS
3. DECORAR y ORGANIZAR MURALES INFORMATIVOS CON TEMAS RELEVANTES
4. ANIMAR EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS DE TRABAJO ARTÍSTICO ACORDADAS PARA TODA LA ESCUELA:
 - 4.1. Utilizar la pintura con orden, evitando desperdiciarla, jugar o agredir con ella.
 - 4.2. Utilizar ropa que pueda mancharse e instrumentos adecuados.
 - 4.3. Evitar ensuciar y rayar paredes, así como el piso, durante y después de pintar.
 - 4.4. Respetar a los encargados en el uso de técnicas, colores y limpieza de útiles

CLUBES DE BIBLIOTECA

1. CUIDAR, ORDENAR y RENOVAR LIBROS y MATERIALES de la BIBLIOTECA
2. ANIMAR ACTIVIDADES DE LECTURA RECREATIVA y ASESORÍA AL ESTUDIO
3. IDEAR MEDIOS PARA CONSEGUIR MÁS LIBROS DE CUENTOS y DE CONSULTA
4. APOYAR A LA BIBLIOTECARIA y USUARIOS EN EL SEGUIMIENTO DE LAS NORMAS DE LA BIBLIOTECA:
 - 4.1. Mantener una conducta que permita concentrarse en la lectura y estudio.
 - 4.2. Hablar en voz baja, excepto en audición de cuentos y actividades similares.
 - 4.3. Contribuir a la limpieza, evitando comer, beber y botar papeles.
 - 4.4. Utilizar los libros con cuidado, evitando rayarlos y/o rasgarlos, y devolviéndolos a su lugar.
 - 4.5. Seguir orientaciones y asesoría de bibliotecarias y auxiliares

FUENTE: Elaboración propia a partir de consulta (febrero-abril 2003)

La riqueza de los planteamientos e intenciones que expresaron los estudiantes para “sus” clubes, acorde con las necesidades planteadas por sus docentes, brindó así a nuestro acompañamiento una segura direccionalidad, con el aval de los actores del centro educativo. De forma incipiente, pudimos brindar a la comunidad educativa un referente experiencial sobre el sentido de la organización y la disciplina.

La necesidad del marco común de estas funciones y normas (tan obvias y “tradicionales” como las de la biblioteca), ante la magnitud de organizar en clubes escolares simultáneos a la casi totalidad de los estudiantes del centro, fue compatible, por tanto, con la funcionalidad educativa a la que estaban destinados.

La intensidad con la que estos participantes definieron el espacio educativo que les brindamos, se corroboraría, además en las posteriores evaluaciones de estas acciones innovadoras.

La sistematización de la consulta sobre los clubes escolares, con los datos de los estudiantes que seleccionaron cada tipo de club en cada grado, fue también entregada a la orientadora de la escuela, enlace institucional con el Departamento de la Secretaría de Estado de Educación a cargo de Clubes Escolares, para favorecer que se animaran otras actividades desde esta plataforma participativa (durante los años escolares 2004-2005 y 2005-2006 la participación de los estudiantes de nuestro acompañamiento asumiría el modelo de Comités estudiantiles, reseñado en este trabajo, en el análisis del contexto del sistema educativo).

En relación al empuje de los estudiantes de la escuela, los docentes fueron consultados también en febrero de 2003 sobre los horarios más propicios (v. **anexo D2**), en el tiempo lectivo semanal, para que planificaran el apoyo posible a las actividades de cada club, concebidas curricularmente, y no extra-curricularmente (como es la tradición en el sistema educativo dominicano). Para ello, cada docente reaccionó a estos aspectos:

- *Tipo de club en el que desearía estar directamente involucrado*
- *Tipo de formación o materiales que necesito para animar a los estudiantes de los clubes de su curso*
- *Materias del currículum en las cuales puede desarrollar temas que apoyen las actividades de los clubes*
- *Día y hora fijo a la semana en que trabajaría los temas de los clubes sola/o con los estudiantes/ clubes de mi curso*
- *Actividad evaluativa (con calificación y fecha) que plantearía en mi curso para los conceptos/destrezas/actitudes que promueven los clubes*

En relación al último punto, una docente expresaría con gran sinceridad: “*El tiempo no da para nada, tengo muchas cosas en la cabeza...pero trataré*”. De esta forma, la propuesta de animación a los clubes escolares, como otras innovaciones, pudo percibirse como una carga extra al desempeño docente. Otros docentes (aunque tal vez sólo de forma

declarativa) esbozaron en esta nueva consulta posibles vinculaciones sencillas del currículum de su grado a la práctica de los clubes escolares:

Motivar al mejor trabajo de los estudiantes (investigación y reporte).

Leer un cuento, hacer un debate, sacar moraleja y aplicarla a la vida diaria.

Una biblioteca que tenga de todo, con un espacio para los niños, que les llame la atención.

Sembrar matas y que los estudiantes tengan que traerlas.

Elaborar cuentos, pintarlos y reproducirlos.

Dibujos, y motivar a los padres, porque el niño se expresa con la pintura. Hay gente que ni sabe leer ni escribir, pero que se expresa con la pintura.

Buscar en el periódico lo que interesa (artículo de pintura que llama la atención)

Lectura de obra de teatro o poesía.

Investigación en la Biblioteca, actividades teatrales creativas.

Las guías promovidas por los acompañantes universitarios

La receptividad del centro educativo a una reflexión como la que acabamos de describir, ligada a una acción transformadora, convirtió en una “obsesión” de nuestro proyecto el propiciar, al máximo de nuestras posibilidades, la autonomía de los docentes, en un contexto profesional sumamente reproductivo.

Desde el inicio del proceso de acompañamiento a la escuela, la posibilidad de generalizar los hallazgos del mismo, y su sostenibilidad, se vinculó a la producción de guías, a fin de modelar la experiencia a otros contextos escolares, mientras se animaba su consolidación en la escuela sede del acompañamiento.

Como enlace entre la acción de los estudiantes universitarios y las posibilidades de cambio en la escuela, la producción de guías durante el acompañamiento, tal y como expusimos en el marco metodológico, ayudó a definir cada uno de los cuatro componentes básicos de acompañamiento, a través de las siguientes guías generales (v. bloque D en **anexos**): De animación a la lectura, de elaboración de murales, de los murales históricos de la escuela, de los árboles de la escuela (álbum ecológico), y de los juegos infantiles del patio. Otra serie de guías específicas describieron diversos procedimientos, relativos a cada uno de los grandes componentes o al acompañamiento en sí.

De este modo, las guías que surgen de este proceso de investigación-acción resultaron simultáneamente versátiles, como insumo para la fase de planificación, y como producto visible de la fase de observación de la práctica. O sea, el esquema de planificación que sugiere cada guía es fruto de observar la práctica que la hizo necesaria.

Una sistematización del rico escenario de referencia práctica que generó nuestro proyecto puede visualizarse en el siguiente cuadro:

CUADRO 70: TIPIFICACIÓN DE GUÍAS DEL TRABAJO DE CAMPO, SEGÚN COMPONENTES DE ACOMPAÑAMIENTO. ESCUELA REP. DEL URUGUAY

<p>ESTÉTICA Y BELLAS ARTES</p> <ul style="list-style-type: none"> .Guía para realización de murales con participación infantil (2003, G = Guía General) .Plan de iluminación (color) de espacios y motivos del patio (2003, 1) .Catálogo de Murales históricos de la escuela (2004, G, 2) .Carta de presentación de datos de los murales históricos a los docentes (2004) .Guía para trabajar murales de aula (2006, G, 1) 	<p>MEDIO AMBIENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> .Detalle Dimensiones/ áreas de intervención (2002) .Guía funciones Comités de Medio Ambiente (2002, <i>Brochure</i>, cuatro versiones distintas) .Planificación actividad huerto (2003) .Plan de eliminación de piedras del patio (2003) .Guía investigación sobre Medio Ambiente saludable (2003, aplicada íntegramente con niños y niñas) .Formas de cuidar lo que sembramos (2003) .Criterios de actividad medio ambiental (2003) .Álbum de los árboles de la escuela (2003, G) .Matriz riego-atención siembra 2003/04 .Guía de mantenimiento del patio escolar (2004, 2) .Guía práctica para conservar el medio ambiente de la escuela (2004) <i>Brochure</i> .Lista de tareas para mantener medio ambiente limpio y adecuado (2005). <i>Brochure</i> y carta .Guía de uso de abono (2006)
<p>ANIMACIÓN A LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> . Marca-hojas <i>Cuida tus libros</i> (2003) . Inventario de cuentos para NNA (2004) . Propuestas: Incentivar hábito de lectura (2004) .Guía actividades animación a la lectura (2004, G) .Catálogo alfabético de cuentos (2004, 2) .Guía de la biblioteca escolar (2004) <i>Brochure</i> 	<p>RECREACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> .Normas de uso de los juegos como señales de tránsito (2003) Carteles .Guía de juegos de la escuela (2003, 1) .Juegos deportivos en la escuela (2004, 1) .Guía de Juegos infantiles de la escuela (2005, G, 1)
<p>RELATIVAS AL PROCESO INTEGRAL DE ACOMPAÑAMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> .Guía de formación de clubes (2003) .Proyectos curriculares de aula (2003, 1) .Perfil de educador, currículo y clubes (2003, 1) <i>Brochure</i> .Presentación planos del barrio y escuela a docentes (2003) Carta .Síntesis de Normas y funciones de clubes escolares (2004) .Manual de funciones de mantenimiento (2004, 1) .Situaciones de riesgo y Derechos de la Niñez (2004) <i>Brochure</i> y cartel .Manual de funciones y descripción de puestos del centro (2004, 2) .Guía para cuidar los pupitres de nuestra escuela (2004) <i>Brochure</i> .Guía de análisis de propuestas de reglamento (2004) .Pasos para empezar a planificar globalizadamente (2004) Cartel .Carta de Navidad: Balance y tareas prioritarias (2004) 	

FUENTE: Elaboración propia. **NOTAS:** 1 = Sin socializar. 2 = Socializados con la directora y/o con docentes a cargo de Comités de estudiantes

Ya que el carácter final de guía se lo otorgó, fundamentalmente, su socialización en la comunidad educativa, sea cual fuere su formato documental, el cuadro precedente refleja el caso de algunas (marcadas con “1”) que, aun revisadas y mejoradas durante varios trimestres, no pudieron recibir su validación final, debido a los ritmos de intercambio entre el *practicum* universitario y la escuela. Por otra parte, dicho cuadro no considera otras guías registradas como parte del paquete básico de orientaciones del desempeño metodológico de los estudiantes de la electiva universitaria (v. **anexo B**), algunas de las cuales no necesariamente fueron manejadas con los actores de la escuela.

Metodológicamente, el cuadro previo ilustra algunas de las áreas de acompañamiento más trabajadas, mostrando una gran diversidad de estrategias y soportes:

- Guías que sugieren procedimientos para el desarrollo de estrategias consultivas y participativas (bloque estratégico 1). Por ejemplo, la “Guía para realización de murales con participación infantil” (2002) orientó los pasos para la realización exitosa del gran mural del patio.
- Guías que son registros de la acción (bloque estratégico 3), como resultado de la misma. Por ejemplo, el “Detalle de Dimensiones/ áreas de intervención (2002)”, fruto de la medición del patio por los acompañantes universitarios y los estudiantes de la escuela, fue de gran importancia para las acciones siguientes.
- Guías tipo álbum, fruto directo de la práctica, que describen las características de un ámbito o contexto de interés en la escuela, modelando posibilidades para su uso pedagógico. Por ejemplo, el álbum de los árboles de la escuela (2003), el catálogo de los murales históricos (2004), o la guía de los juegos (2005), respectivamente.
- Guías con orientaciones pedagógicas precisas, como la guía de actividades de animación a la lectura (2004).
- Guías con prescripciones directas, como la “Guía para cuidar los pupitres de nuestra escuela” (2004).

Aunque muchas de las guías constituyeron aportes coyunturales a la mejora de las prácticas en la escuela, aquellas consideradas “generales”, y que ya hemos citado, se convirtieron en referentes permanentes para la aproximación metodológica desde la universidad a la escuela, y para el diálogo de sus docentes con los estudiantes universitarios, contribuyendo a sistematizar el *practicum*. Por otra parte, los motivos por los cuales el nivel de apropiación de estas guías no llegó a todo lo esperado o requerido en el receptivo colectivo de maestros del centro, ya fueron analizados en nuestro marco metodológico.

Dado lo innovador y original de nuestra experiencia, la formalización de estas pautas para la acción nos pareció siempre imprescindible, para mantener el rigor profesional al que siempre aspiramos. El proceso de elaboración de cada guía atravesó estas etapas:

- Análisis con cada equipo de acompañantes de la universidad de las pautas de acción precisas en cada ámbito y coyuntura, bien emergentes, bien las plasmadas en una guía elaborada en un período previo.

- Validación de las pautas compartidas en el trabajo de campo y con los docentes implicados en acciones concretas del acompañamiento en el trimestre.
- Revisión y mejora de las guías previas, o edición de una nueva guía, a la luz de la experiencia del trimestre.
- Revisión y corrección por el acompañante/ docente universitario de la guía sistematizada por los acompañantes/ estudiantes universitarios.
- Devolución a la comunidad educativa de cada guía editada o revisada (muchas veces en las reuniones de cierre de período con el colectivo del centro).

Las guías innovadas en el acompañamiento a la escuela Uruguay combinaron así los conceptos, destrezas y actitudes consideradas estratégicas para incorporar las competencias planteadas, e involucrar más a los docentes en la gestión de los cambios (como parte de la tradición profesional del maestro que demanda y valora este tipo de apoyo impreso). En este sentido, nunca fueron guías cerradas, al no representar un fin en sí mismas.

La búsqueda de significatividad de estas guías, que surgen y se dirigen a apoyar la resolución de las necesidades de la escuela, dio lugar al diseño de materiales atractivos, de fácil lectura, tipo *brochure*, tríptico o folleto, y al uso de otros soportes creativos, como el cartel. De esta forma se retroalimentó el soporte comunicacional que representaron los murales instalados en la escuela, en el marco del componente de acompañamiento de Estética y Bellas Artes, como soporte de carteles y de otros registros del proceso.

Según la creatividad y competencias de los acompañantes universitarios, la sistematización de los criterios y pautas surgidas del trabajo de campo, adaptadas al formato de cartel, permitió generar imágenes y lemas que captaron la atención colectiva. Un caso de singular impacto lo representó la elaboración de cuatro sencillas normas para el uso de los juegos instalados en el patio escolar, mediante llamativas señales de tránsito (v. **anexo D10**).

En otro caso de gran impacto visual, socializamos con la comunidad educativa del centro el plano dimensionado de la planta de la escuela (v. análisis del contexto), elaborado por estudiantes de Ingeniería Civil del INTEC, reflejando que las competencias específicas del perfil de cada carrera podían dar como resultado productos ajustados a las necesidades de la escuela. La motivación a este uso recuperado del espacio común, mediante carta a cada docente (v. **anexo E14**) – estrategia habitual para compartir orientaciones –, convirtió dichos planos en guías del territorio de los propios actores. Esta presentación sería de alto valor simbólico para la apropiación del propio espacio de trabajo, ya que no se conocían otros planos de la escuela, tras su edificación hacía décadas. Como expresamos en el marco metodológico, la divulgación y análisis del plano del centro contribuyó a los proyectos de mejora de la infraestructura y de su uso social, impulsados desde nuestro acompañamiento.

Toda la estrategia descrita sobre las guías, pensadas desde la escuela y devueltas a ella, sintetiza finalmente el aporte del programa de acompañamiento a las demandas de apoyo, pautas y organización planteadas en el propio centro educativo.

CAPÍTULO 12: IMPACTO DE LA SECUENCIA (FASE) DE ACCIÓN

12.1. CARACTERIZACIÓN DE LA SECUENCIA DE ACCIÓN

Esta fase constituye la realidad del encuentro pedagógico y existencial que identificó nuestro acompañamiento a la escuela República del Uruguay. Sin este referente central, no podría existir este documento.

Como nos recuerda Claudio Naranjo, *“hay acciones que surgen de la experiencia y la expresan”* (Naranjo, 1991: 74), y como reseñamos – del mismo autor – en el cierre del proyecto final del año 2005 (v. **anexo A3**), *“hay acciones que dicen sí a la existencia, acciones enraizadas en el valor intrínseco de sí mismas”* (Naranjo, 1991: 74). En relación a nuestra práctica social, este planteamiento nos ayuda a entender que el valor – intemporal – de la acción que protagonizamos reside en la forma ética en que fue modeladora, en sí misma, de un proceso humano superior a los productos que pudiera consolidar.

Indudablemente, a pesar de los altibajos de todo proceso vivo, la acción que tuvimos la oportunidad de iniciar y recrear durante cinco años constituyó la fuente de inspiración para desafiarlos a proseguir más allá de nuestras certezas.

Por ello, entendemos que lo que procede en este capítulo es mostrar con el menor número de filtros la práctica que nutrió en sí esta investigación-acción, desde cada uno de los componentes de acompañamiento, según el esquema recurrente de inserción trimestral que presentamos en el diseño metodológico.

Recordamos que, según el diseño previsto, cada trimestre, estudiantes de la asignatura electiva del INTEC *Derechos de la niñez en la práctica profesional* se insertaron de forma voluntaria en la escuela República del Uruguay como acompañantes del desarrollo humano de los estudiantes de dicho centro educativo, en diálogo con estos, con sus docentes y demás personal de la escuela. Esta inserción trimestral se llevó a cabo a través de cuatro componentes optativos de acompañamiento (Medio Ambiente, Estética y Bellas Artes, Animación a la Lectura/ Biblioteca, Recreación), dirigidos a la mejora del centro educativo, según los objetivos y estándares definidos en los proyectos marco de los años 2002 y 2005.

El desarrollo de cada proceso trimestral fue planificado y concretado, de forma original y contextualizada a la evolución del propio proceso, por cada equipo de estudiantes universitarios, de acuerdo a las intenciones generales expresadas en los proyectos marco, a los aportes sucesivos de los actores de la escuela, a la experiencia acumulada en los trimestres previos y al diálogo orientador y retador del docente de la materia universitaria. Para mantener vivo este circuito práctico y reflexivo, la investigación-acción brindó el soporte metodológico esencial al acompañamiento, a través de micro-ciclos trimestrales de

actualización diagnóstica, elaboración de planes según componentes de acompañamiento, desarrollo de prácticas dialogadas, observación de dicha práctica y evaluación del proceso trimestral. Los micro-ciclos trimestrales estructuraron de forma acumulativa, dentro de cada ciclo de investigación-acción, la espiral creciente de cada una de sus fases.

Los dos párrafos previos resumen la acción cíclica desarrollada durante cuatro años entre los equipos de estudiantes y su docente universitario, por una parte, y los estudiantes y la comunidad educativa de la citada escuela, por otra. La densidad e intensidad con la que nos involucramos en una acción transformadora en el centro educativo sede de nuestro acompañamiento generó, en gran medida, el singular contexto de lo que hemos citado, en el marco teórico de este trabajo, como “experiencia cristalizante” (Armstrong, 1999: 41) del desarrollo de diversas inteligencias, o formas creativas de responder a la realidad.

Las fuentes metodológicas que testimonian, a partir del año 2002, con frecuencias diversas, el desarrollo de la acción que impregnó nuestro acompañamiento, son las siguientes (v. cuadros 30 y 31; en negrilla las fuentes consideradas en nuestro análisis):

- Comunicaciones institucionales del proyecto: investigador y directora escuela (2002-06).
- **Dossieres/ Carpetas trimestrales de fotografía:** docente y estudiantes universidad (2002-06).
- Correos (*e-mails*) trimestrales: docente y estudiantes universidad (2003-06).
- Registro anecdótico- agenda *planning*: investigador y directora escuela (2003-04).
- Registro anecdótico estructurado: investigador y directora escuela (2005-06).
- Dossier del proyecto: carpeta-portafolio (2005-06).

Todas estas fuentes reflejan con relativa fidelidad, fruto de un proceso acumulativo, la forma de trabajar nuestro acompañamiento su día a día. Entre ellas, las comunicaciones institucionales (v. bloque E de los anexos), la carpeta-dossier del proyecto y los correos electrónicos contribuyeron en su origen a la espiral de planificación, como soporte estratégico de las pautas inherentes al acompañamiento.

Las fotografías y el registro anecdótico, por su parte, contribuyeron a capturar instantáneas ágiles de diversos momentos significativos. Y una vez distantes del “relámpago” que representó cada acción, todas estas fuentes pasaron a ser pacientes registros de la observación de la práctica que les dio vida.

12.2. COMPONENTES E IMPACTO DE LA ACCIÓN. PERSPECTIVA DE LOS ACOMPAÑANTES: CARPETAS DE FOTOGRAFÍAS COMO MEMORIA DEL ANTES/DESPUÉS

Aunque la organización de álbumes de fotos del proceso de investigación-acción y acompañamiento data de los años 2001-2002, cuando se origina la experiencia, el análisis correspondiente a este epígrafe se basa mayormente en las fotografías disponibles desde el año 2003 en la página web (grupo MSN) editada para albergar las imágenes de cada trimestre, tal y como reseñamos en el análisis del contexto.

Algunas consideraciones metodológicas

El citado grupo virtual MSN, creado por la estudiante Gelem Lluberes en el trimestre noviembre 2003-enero 2004, empezó, a partir de ese momento, a acoger periódicamente carpetas de fotos (las de los trimestres previos fueron insertas en enero de 2004, digitalizando en muchos casos fotografías sólo existentes en papel).

El universo gráfico del acompañamiento a la escuela República del Uruguay, no obstante, es mucho más amplio, ya que integra también las fotografías tomadas por el profesor-coordinador del practicum, quien organizó sus propias carpetas de fotos, como ya explicamos en el marco metodológico. Como sucede con otras fuentes, el análisis de estas carpetas de fotos escapa a las posibilidades de este trabajo.

En diversos momentos de cada trimestre, este investigador accedía a la escuela, corroborando también con su cámara aspectos de la práctica de acompañamiento informados por otras vías, como seguimiento a los planes de trabajo de los estudiantes.

A partir del año 2005 las carpetas de fotos del investigador principal empezarían a ser en su totalidad digitales, con 209 fotos registradas en el año 2005 y 304 en el año 2006.

Todavía en el año 2007, concluido el acompañamiento a la escuela, el investigador la visitaría, registrando aspectos trabajados en los años previos y organizando diversas carpetas, con un total de 138 fotos.

Por otra parte, la entrega trimestral de carpetas de fotos por cada grupo de estudiantes, permitió así mismo al investigador organizar carpetas por trimestre y por año. Finalmente, una carpeta general de las fotos digitales del proceso 2002-2006 forma parte del “Cuadro general de clasificación de fuentes”, según detalla también el marco metodológico.

La importancia de la captura de imágenes por parte de los estudiantes (sin contar las fotos entregadas sólo de forma impresa), como registro fiel de la acción que promovimos, se muestra en el siguiente cuadro:

CUADRO 71: VOLUMEN DE IMÁGENES CAPTURADAS POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 2002-2006

AÑO	FOTOS DIGITALES REGISTRADAS	SELECCIÓN FOTOS GRUPO MSN
2002	48	28
2003	429	63
2004	425	147
2005	202	47
2006	170	155
TOTAL	1,274	440

FUENTE: Elaboración propia

Además de reflejar la importancia creciente que cobró el formato digital de imagen (acorde con las novedades tecnológicas) en las entregas de los estudiantes, el cuadro previo refleja igualmente la intensidad del registro fotográfico.

El aporte de las fotos, cada trimestre, fue parte de la evaluación final de los estudiantes universitarios; una de las formas de rendir cuentas de su propia acción. De forma planificada, estos sabían de las aplicaciones de la fotografía, como herramienta de registro de procesos y procedimientos, a veces difícil de captar con palabras, y de los cuales ellos iban a ser sujetos destacados.

Como las otras páginas web, el grupo MSN constituyó una matriz pública de coherencia y rendición de cuentas de nuestro acompañamiento, al referir a estas evidencias gráficas a otros actores vinculados o interesados en nuestra experiencia (v. carta 40, **anexo E**). En este “escaparate”, además, se reflejaron otras técnicas de acompañamiento, como se ha señalado.

Previo a la desaparición de este portal de imágenes nos fue posible sistematizar – afortunadamente – el contenido de las carpetas de fotografías, las cuales presentaban los siguientes temas, correspondientes a los componentes de acompañamiento que sucesivamente fueron elegidos por los sucesivos equipos universitarios:

CUADRO 72: CARPETAS DE FOTOS EN GRUPO MSN (2002-2006)

Trimestre	Componentes acompañamiento/ temas	Carpetas	Sub-total fotos carpetas	Total fotos por año
1- mayo-julio 02	Medio Ambiente + docencia INTEC	1	8	28
2 -ago-oct 02	Medio Ambiente, Recreación, Estética y BB.AA.	1	11	
3 - nov 02-ene 03	Medio Ambiente, Estética y BB.AA.	1	9	
4 - feb-abr 03	Medio Ambiente, Biblioteca, Estética + Marcha Pro Derechos niñez	1	17	63
5 - mayo-jul 03	Medio Ambiente, Recreación	1	7	
6 - ago-oct 03	Medio Ambiente, Recreación	1	30	
7- nov 03-ene 04	Medio Ambiente, Estética y BB.AA. + clubes	1	9	
8 - feb-abr 04	Medio Ambiente, Biblioteca, Estética + Dibujos niños + Murales históricos	3	61 (16+ 22+ 23)	147
9 - mayo-jul 04	Estética y BB.AA. + áreas y servicios esc. + Dibujos niños	3	49 (18+ 14+ 17)	
10 - ago-oct 04	Medio Ambiente, Recreación	1	22	
11- nov 04-ene 05	Medio Ambiente, Biblioteca + Infraestructura escuela	1	15	
/... feb-abr 05	No se abrió sección de la materia	--	--	47
12 - mayo-jul 05	Sin carpeta	--	--	
13 - ago-oct 05	Medio Ambiente, Estética y BB.AA. + docencia universidad	1	28	
14- nov 05-ene 06	Medio Ambiente	1	19	155
15 - feb-abr 06	Medio Ambiente + infraestructura escuela	2	30 (16+14)	
16 - mayo-jul 06	Medio Ambiente + Semana INTEC contra trabajo infantil	2	22 (10+12)	
17 - ago-oct 06	Medio Ambiente, Biblioteca, Estética y BB.AA. + docencia universidad	3	103 (65 +25+13)	
TOTAL DE FOTOS Y COMPONENTES	Frecuencia componentes: Medio Ambiente (16), Estética... (8), Recreación (4), Biblioteca (4)	24	440	440

FUENTE: Elaboración propia a partir de <http://groups.msn.com/escuelauruguay/shoebox.msnw>
Consultado 10-5-2007

Las selecciones de fotos fueron responsabilidad de cada equipo de estudiantes del INTEC. Cada carpeta se mostraba en una o más páginas, exhibiendo cada una de ellas un máximo de 12 fotografías.

Dado que la escuela no había llegado a contar con equipos informáticos y conexión a internet, en el año 2004 se entregó a la biblioteca de la escuela una copia impresa de las “capturas de pantalla” de las presentaciones de estas carpetas trimestrales (v. análisis del contexto), como forma simbólica de que fuera parte de su presencia digital.

El alcance y potencialidad de la fotografía como técnica de registro de diferentes “ahora” del proceso, quedaron reflejados en los objetivos plasmados, en octubre de 2004, en la guía de *“Criterios a equilibrar para la organización de la base de datos gráfica (fotografía) del acompañamiento a la escuela...”* y que ya reseñamos en el marco metodológico de este trabajo (**cuadro 33**). Como evidencia de la intencionalidad pedagógica explícita en la preparación de las carpetas de fotografías, destacamos de dichos criterios, a los fines del presente análisis, estos aspectos:

- ✓ Se describe la secuencia procesual de avance trimestral en cada componente y *“de relación con cada espacio en transformación, en orden cronológico, para visualizar el “antes-después”* (criterio 1).
- ✓ Se reflejan elementos del contexto escolar o barrial (criterio 4).
- ✓ Se representan a todos los actores implicados desde la escuela y la universidad (criterio 5).
- ✓ Se describen *“formas de hacer” de cada etapa y resultados parciales*” (criterio 6).
- ✓ Se visualizan usos alternativos de los espacios y componentes *“antes, durante y después de cada fase de transformación”*, dando seguimiento a su mantenimiento (criterio 7).

Además de la actividad final de cada trimestre en el grupo MSN, la visión “antes-después”, como anexo fotográfico, se solicitó también, expresamente, en abril de 2003, y abril de 2004, en la guía de la encuesta *¿Qué aprendimos participando?-Triada formativa* (v. **anexo C11**), cuyos resultados analizaremos en el epígrafe correspondiente a “Evaluación”, del presente análisis de datos.

La captura de fotografías, como insumo para la reflexión de la práctica, se hibridó así, de forma común, con otras técnicas de recogida de datos, otorgando un destacado papel a las “revelaciones” de la imagen (mucho antes incluso de la explosión digital que una década después caracteriza a nuestras sociedades). Como expresa esta estudiante de Psicología, al relatar en su diario de campo su experiencia en la escuela, el primer del practicum del trimestre:

Yo, por mi parte, le tiré fotos hasta al gato –y eso, que no había uno-; todos los murales, que están deterioradísimos, los tengo en mi cámara, pues yo no tenía una percepción clara de lo que era todo y sabía que tendría que ver las fotos para recordar todo lo que había vivido (Rocío, 25-11-2005, el subrayado es nuestro).

En cierta forma, los registros fotográficos se convirtieron en una ventana a la experiencia real de la inmersión en la escuela: *“El profesor nos había enseñado en la clase los albums [de fotos] de los grupos pasados con estos niños; pero ahora era mi turno para compartir con ellos. Por primera vez he entrado en una escuela dominicana de ciclo básico...”* (Sarah, 12-2-2003).

¿Cómo devolvimos las imágenes de sí mismos y del proceso participativo a los actores de la escuela? Aunque el impacto de la fotografía como testigo coetáneo del proceso de acompañamiento no pudo llegar en su forma digital a la misma escuela (carente entonces de equipos informáticos), sí fue parte de la estrategia de socialización a través de los carteles murales (v. **cuadro 34**), como una especie de “pantalla digital alternativa”.

Una gran parte de las selecciones de fotos colgadas en el grupo MSN fue derivada así a la comunidad educativa con la finalidad de socializar los balances, retroalimentarlos, y permitir que los actores de la escuela se vieran a sí mismos como protagonistas de las innovaciones. Desde esta sinergia, los carteles murales triangularon, como ya analizamos en el marco metodológico, los aportes de las carpetas de fotografías y de otras técnicas que los utilizaron como soporte comunicacional.

Tras concluir el acompañamiento a la escuela, el investigador depositó el 23 de marzo de 2009 en la biblioteca del centro educativo (junto a otras producciones), cinco álbumes de fotografía, relativos a cada uno de los componentes de acompañamiento y a los espacios colectivos que se habían compartido.

El volumen de este pequeño archivo gráfico impreso ascendió a 300 fotografías, con una perspectiva del “antes y del después”, entre 2001 y 2004 mayoritariamente. En relación con los dos años finales del acompañamiento, se agregó una nota, al final de cada álbum, remitiendo a la base de datos digital de fotos 2002-2006, una copia de la cual se depositó en la computadora que ya en el año 2009 existía en la dirección de la escuela.

¿Cuál es la imagen del proceso que reflejan las fotografías que registraron el proceso? Los criterios descritos de organización de la base de datos gráfica se encuentran alineados con los criterios emergentes sobre las características atribuidas a nuestra “acción”. Según explicamos en el marco metodológico de este trabajo, nos comprometimos a provocar y acompañar una acción con estas características:

- a. inclusiva de todos los actores de la comunidad educativa,
- b. modeladora de innovaciones complejas y
- c. reveladora de cambios sin parámetro previo, a través de productos tangibles y concretos, que respondieran a necesidades sentidas.

El protagonismo participativo de las acciones de nuestro acompañamiento fue asumido, como ya se ha explicado, de forma conjunta entre los niños de la escuela y los equipos de acompañantes universitarios, junto al investigador-coordinador, y, en menor medida, docentes y personal de la escuela. En cada fotografía, la participación visible de niños y niñas corresponde a los clubes y/o comités formados en cada componente de acompañamiento.

Para ilustrar el tipo de reflexión a que dio lugar, durante cada trimestre, la conjunción de carpetas de fotos digitales y de carteles murales en la escuela, el análisis siguiente se apoya en una selección de las copias digitales de las carpetas del desaparecido grupo MSN, más algunas otras fotografías combinadas para este análisis. Esta selección sintetiza en 48 imágenes el impacto de la experiencia, a través de aspectos clave del proceso “año a año”, en cada componente de acompañamiento.

Como elemento articulador de análisis planteamos un eje sobre el “antes-durante-después”, ilustrativo del proceso de acción en sí, y del dinamismo de situaciones emergentes. Aunque la estructura de plan-resultado divide los procesos y los aprendizajes en un “antes-después”, la complejidad de la secuencia de acciones y ritmos nos sugirió la perspectiva de los “durante”. Como podremos apreciar, además, los “antes” y “después” no son estáticos ni lineales: Situaciones del “antes” resurgen permanentemente, entrelazadas con recurrentes, pero a veces efímeros “después”.

Cada fotografía está numerada, y de tal forma las referiremos. Algunas guías, así como el proyecto marco de 2005, anexos en este trabajo, contienen fotografías citadas en este análisis, ya que su selección como parte de algún documento fruto del acompañamiento respondió a precisos criterios de contenido.

La autoría de todas las imágenes (“el ojo de la cámara”) de este análisis corresponde en mayor medida a los equipos de estudiantes universitarios, y en una tercera parte al propio investigador, quien, como ya hemos expresado, organizó sus propias carpetas cronológicas en su base de datos.

Mientras las fotos de los estudiantes universitarios reflejan más el trabajo participativo en la escuela, del cual ellos mismos formaban parte, las fotos del investigador testimonian en mayor medida la evolución de los espacios donde se llevó a cabo dicho trabajo.

Por último, señalamos que el uso de la fotografía como técnica de apoyo a la reflexión de la acción, y no sólo como registro histórico de actividades, propició que la mayor parte de las imágenes de la selección anexa, sean más “situacionales” y espontáneas que “de pose”. Por ello, la base de datos de fotografías también constituye un medio de verificación de la frecuencia de numerosas situaciones que se afirman en esta investigación.

Análisis del registro fotográfico según componentes de acompañamiento

El componente Medio ambiental constituyó el primer eje de acción claramente definido, a partir de los intereses de cambio surgidos del diagnóstico del año 2001. La situación crítica que se atribuía al patio era causa de malestar y riesgos.

El patio era un lugar feo, peligroso e inapropiado para la actividad de un centro educativo. Otras zonas al aire libre de la escuela, como un patio interior, y las fachadas frontal y trasera, eran focos de basura, con graves consecuencias.

El acompañamiento promovido como respuesta concreta al diagnóstico de 2001 inicia en junio de 2002, mediante el llamado “campamento medio ambiental”. Así, pues, modelar un espacio ambientalmente inclusivo y creador de un nuevo imaginario, constituyó la oportunidad de definir criterios de acción. La selección que ilustra este bloque muestra diferentes hitos en la creación de este nuevo parámetro medio ambiental.

El componente ambiental fue el único además que creó sinergia hacia otra área académica de la universidad, al acoger a estudiantes de la electiva *Educación ambiental*, quienes ensayaron la metodología del *practicum* eje de nuestro acompañamiento, con valiosos resultados durante varios años (v. carta 40, anexo E).

Apoyándonos en el **cuadro 73**, las **fotografías (fotos) 1 y 2** reflejan la primera acción que nos ayudó a entender un “antes-después” fruto del esfuerzo de cambio de actores de la escuela y de la universidad. Tras reclamar a los servicios municipales la recogida de un basurero generado en el frente derecho de la escuela, se organizó una jornada de limpieza, con participación de los estudiantes de octavo grado.

Aunque pudimos recoger la percepción del personal del centro, de que la “comunidad”, al depositar basura frente a la escuela, era responsable de este desastre, de forma concreta, a este hecho se unía la circunstancia de la caída del tronco de un gran árbol tropical (“limoncillo”), situado en dicho frente, invadiendo el espacio de la acera.

En tercer lugar, una obra pública inacabada, una acometida de agua realizada por la Corporación del Acueducto de Santo Domingo (CAASD), dejó sin verja perimetral dicho frente, favoreciendo que se depositaran escombros y desechos sin control, durante cinco años más, en los cuales todos los reclamos ante la institución pública fueron inútiles.

CUADRO 73: Componentes de Acción /Medio Ambiente. Panorámica Antes-Durante-Después

	
<p>1. Agosto-octubre 2002</p>	<p>2. Agosto-octubre 2002</p>
	
<p>3. Mayo-julio 2002</p>	<p>4. Febrero-abril 2004</p>
	
<p>5. Agosto-octubre 2003</p>	<p>6. Noviembre 2004-enero 2005</p>

CUADRO 74: Componentes de Acción /Medio Ambiente. Panorámica Antes-Durante-Después

	
<p>7. Agosto- octubre 2002</p>	<p>8. Mayo-julio 2004</p>
	
<p>9. Agosto- octubre 2002</p>	<p>10. Agosto- octubre 2006</p>
	
<p>11. Mayo-julio 2003</p>	<p>12. Mayo-julio 2004</p>

El resultado de la acción de limpieza lo ilustra la foto 2, en la cual estudiantes pequeños de la escuela habían recuperado el uso de la acera, que, en general, se mantuvo, a pesar de otras emergencias medio ambientales posteriores. Estos estudiantes de poca edad eran hermanos o vecinos de los estudiantes de octavo autores de la “proeza” de eliminar en horas un basurero de grandes dimensiones. Como en otros operativos de limpieza, se coordinó con los servicios especiales del Ayuntamiento la recogida de la basura organizada en grandes fundas. En la actualidad, en ese lugar puede disfrutarse la acera reconstruida y ampliada tras la reconstrucción de la escuela en el año 2009. Sin embargo, también en ese mismo lugar pervive un montículo de basura que cuestiona el logro de infraestructura.

La visión de “proceso” que esta acción puntual nos ofreció quedó plasmada en un *link* de igual nombre, integrado como “galería de imágenes” en la página web de la electiva *Derechos de la Niñez*, y primera con un espacio propio para este proyecto (<http://www.intec.edu.do/~cdp/derechos/myweb/galeria/galeria.htm>). La potencialidad de este precedente de organización gráfica de la reflexión del proceso, se manifiesta en la introducción de dicha galería, editada por los propios acompañantes universitarios:

Como sabrás, tratamos de contribuir a mejorar situaciones de la escuela aplicando conocimientos de la carrera, mientras compartimos vivencias de niños de este sector empobrecido, que nos ven de manera diferente. Nuestro acompañamiento e inserción, marca, sin embargo, para nosotros una forma de entender los Derechos de la Niñez respetuosa de sus intereses y formas de expresarlos.

Como evidencia de las nuevas sinergias que nuestro acompañamiento empezaría a modelar, uno de los indicadores del desastre ambiental, el tronco caído en la vía pública, fue reutilizado en el patio como instalación para sentarse, jugar, o simplemente decorar, una vez pintada. El nuevo uso del tronco se aprecia en la **foto 39**, del mismo trimestre agosto-octubre de 2002. Otro tronco reciclado puede verse también en la **foto 37**.

Las **fotos 3 y 4** nos sitúan en las antípodas más visibles del eje medio ambiental en el acompañamiento a la escuela. Frente a una maleza sin forma e invasiva (foto 3, junio 2002), nuestra respuesta fue la siembra de árboles (laurel, *Ficus Benjamina*), que en la fotografía 4 (marzo 2004) se muestra exitoso, después de dos intentos previos fracasados. El aprendizaje concreto de estos extremos temporales lo representa la necesidad de reforzar nuestra planificación.

Dado que el patio combina el área verde de la escuela y el área de juegos durante el recreo, a pesar de la “concientización” y participación de niños y niñas, el uso masivo del área por parte de cientos de estudiantes de la escuela durante los recreos, hizo inútiles todas las protecciones (**foto 5**), concluyendo con los plantones de dos siembras sucesivas pisoteados y un gran desaliento. Entre los *Criterios de actividad medio ambiental* (noviembre 2003-enero 2004) revisados y socializados en la escuela a partir de ese momento, se incluyó la necesidad de sembrar árboles de tamaño igual o mayor al de los niños usuarios del patio, y

el que cada árbol estuviera protegido. La instalación de vallas de madera es la acción que muestra la foto 4, decoradas de colores, según se aprecia en la **foto 6**.

Todas estas acciones fueron analizadas por los acompañantes con los comités medio ambientales (figura de participación estudiantil que sucedió a la de los clubes en la escuela), muchas veces en las aulas junto a sus docentes, permitiendo definir pasos precisos del aprendizaje ambiental. Una secuencia sintetizada en “limpiar-desyerbar-sembrar-protger-regar-abonar-podar” (**fotos 7, 10, 11, 12, 5, 6**), como dimensiones recurrentes del cuidado y mantenimiento. El proceso permitió especializar tareas en las que se involucraron alternativamente niños y niñas. En diversos momentos, se sugirió que diferentes cursos “apadrinaran” una “mata” (árbol) en particular. La foto 5 permite incluso observar el uso de tierra negra, como recurso de fertilización del solar del patio, constituido hace unos años como terreno de relleno, con numerosos escombros de obras bajo su superficie.

El “después” de esta práctica sentó un precedente sobre lo posible, dado el antecedente de intentos fracasados también de algunas docentes, previos al 2002, en un patio lleno de maleza, y sin las precauciones posteriormente adoptadas.

La citada guía de *Criterios de actividad medio ambiental* aprovechó además, las mediciones de las dimensiones del patio realizadas en junio de 2002 (**foto 3**), como insumo de planes sucesivos. Estas mediciones fueron mejoradas en febrero-marzo de 2003, para realizar, según ya reseñamos, el primer plano conocido de la escuela (ver análisis del contexto de la escuela, **cuadro 49**), entregado a la comunidad escolar en abril de 2003, durante un acto de despedida a los acompañantes del INTEC.

Como se aprecia en la foto 3, las actividades de medición en el patio fueron realizadas con niños y niñas, tal y como en otros momentos aprovechó el profesor de Matemática del Segundo Ciclo de Educación Básica. Todo este conjunto de prácticas, sumadas a la disseminación por las paredes del centro de pequeños planos situacionales elaborados a partir del gran dimensionado elaborado por los estudiantes universitarios, se dirigió hacia la apropiación espacial del centro escolar por parte de sus miembros, en una dinámica cognitiva enfocada desde lo concreto.

Como estilo de nuestro acompañamiento, el detallismo de las acciones colectivas nos permitió apreciar todas las dimensiones de aprendizaje emergentes en un contexto donde el saber constituye una conquista insustituible. La **foto 8** muestra uno de los hallazgos más gratos de compartir con los niños de la escuela comprometidos en los comités medio ambientales. En la ardua tarea de eliminar todas las piedras que eran obstáculo al acondicionamiento del patio, nos sorprendió encontrar un conjunto valioso de fósiles de origen marino, frecuentes a nivel superficial en la ciudad de Santo Domingo, como testigos de eras geológicas pretéritas.

El relato consiguiente entusiasmó y motivó a los niños y niñas participantes en algunas jornadas de limpieza en el patio, aprendiendo a discriminar “piedras” diferentes. Una

selección de fósiles fue acondicionada en la biblioteca, y luego en el incipiente laboratorio de la escuela, sin llegar a conectarse esta experiencia con la práctica curricular del área de Ciencias de la Naturaleza en el centro.

El acondicionamiento ambiental del patio prosiguió hasta el último trimestre de acompañamiento (**foto 10**), mientras algunos de los árboles de laurel supervivientes de la tercera siembra (seis de siete) triplicaban su tamaño inicial. El árbol de la foto 4 creció hasta el tamaño que se aprecia en la **foto 40** de esta selección¹¹², como testimonio de nuestra “opción por la locura”, o, por creer, contra viento y marea, que otro entorno es posible.

Frente al desolado yermo, visible en la **foto 9**, que aún era el patio a fines de 2002, tras las primeras jornadas de desyerbe de maleza, el imaginario de patio fue transformándose en un colorido y organizado espacio, funcional y estético, gracias a la triple sinergia de los elementos arbóreos, de los juegos infantiles, y de los murales, como triada visual permanente. Entre las citadas fotos 9 y 40, un elemento es apreciable, a pesar de los esfuerzos desarrollados: La abundancia de basura, fruto, sobre todo, de los envoltorios de meriendas y golosinas a la hora del recreo, sin que la acción recurrente de limpieza de los comités escolares, y la instalación de grandes zafacones¹¹³ pudiera ser más que un paliativo.

En este sentido, no como justificación, cabe entender que el entorno de Villa Francisca, en su masificada área comercial de la avenida Duarte y aledañas, es uno de los más contaminados de la ciudad, poco diferente al espectáculo de ver un patio plagado de basuras.

Para concluir el análisis de la selección gráfica sobre el componente ambiental, las **fotos 11 y 12** permiten apreciar otro elemento de apropiación indispensable para la sostenibilidad del proyecto: una genuina participación de los actores de la escuela. La iniciativa desde los estudiantes universitarios, carente de un liderazgo permanente desde todos los docentes en relación a los clubes y comités, tuvo su contraparte en los propios niños y niñas de la escuela, quienes se apropiaron de las acciones propuestas con una energía y entusiasmo del que dan cumplida cuenta los relatos de estos acompañantes universitarios.

La **foto 11** refleja la solidaridad de los estudiantes universitarios del contexto dominicano, involucrados en acciones asistenciales en contextos desfavorecidos. Nuestro acompañamiento obtuvo mayores frutos materiales gracias también a empujes solidarios de este tipo. No obstante, este estudiante del INTEC aparece acompañado en su tarea de un niño de la escuela (agachado).

¹¹² Al optar en muchos casos por imágenes de conjunto del paisaje del patio, es posible que sea más difícil apreciar algunos detalles en este análisis visual. En la foto 40, las matas de laurel de nuestra siembra se sitúan en el centro. Los árboles más altos de los extremos pertenecen al tipo de acacia conocida como *Leucaena*, útil para sombra, pero altamente “invasiva”.

¹¹³ Dominicanismo que la RAE define como “recipiente para recoger basuras” o papelera.

La **foto 12** refleja sin embargo, una situación evolucionada, en la que los propios estudiantes de la escuela se organizan para incidir en un espacio que ya conocen bien. Se trata de un comité de un curso superior del segundo ciclo, heredero de los primeros clubes medio ambientales del año 2003. Estos equipos de estudiantes, después de concluir nuestro acompañamiento, prosiguieron esta tarea, con las pautas de algún docente, habituados a tomar con disciplina los útiles de limpieza del patio (rastrillos, azadas, carretilla y fundas), del almacén habilitado a tal fin.

La recurrencia de la participación de algunos estudiantes de la escuela la percibimos en los registros de asistencia de diversos años, y en las propias fotografías. La niña en primer plano en la foto 12, vecina de la avenida Mella, aparece en la biblioteca de la escuela en otra foto inserta en la página 8 del proyecto de 2005 (**anexo A3**). En la **foto 34**, una niña llamada Perla que participa en una “Hora del cuento”, aparece de nuevo en la **foto 36**, junto a una acompañante universitaria que realiza la misma actividad un año después.

Un detalle muy revelador de nuestro estilo de acompañamiento inclusivo y de las ruturas culturales que aportó, lo muestra también la foto 12, entre otras seleccionadas para este análisis: el protagonismo de las niñas en actividades físicas en el patio. La segregación por sexos en diversas actividades de las escuelas dominicanas, como las que se desarrollan en el patio del centro educativo, se asocia, entre otros condicionamientos, a estereotipos sobre la supuesta rudeza de los varones y a las prácticas escolares que dificultan la cooperación entre los sexos (Ziffer, 2008: 183-192; 199-205). De esta forma, algunas actividades físicas del patio serían vistas como más “varoniles”.

Esta tendencia fue superada pronto en nuestro proceso, gracias al énfasis que llevamos a cabo en la equidad de género. De hecho, en muchas fotos de esta selección, el número de chicas participantes es mayor que el de chicos. A esto contribuyó también, sin duda, el alto número de estudiantes universitarias acompañantes, involucradas en idénticas tareas que sus pares varones.

El componente de Estética y Bellas Artes fue otra de las respuestas pioneras de nuestro acompañamiento al abandono denunciado del patio de la escuela. De hecho, en enero de 2003, la *Guía para la realización de murales semi-estructurados con participación infantil* (**anexo D1**) constituyó el primer documento elaborado ex-profeso para planificar el involucramiento de los niños y niñas de la escuela en los procesos de cambio. El muralismo de grandes dimensiones fue el símbolo de este componente, como oportunidad de participación a gran escala.

La inspiración de esta estrategia provendría en gran medida de las detalladas representaciones de los estudiantes pequeños de la escuela, consultados en el año 2001, en la encuesta de dibujos infantiles *Pinto mi escuela*.

CUADRO 75: Componentes de Acción/ Estética y Bellas Artes. Panorámica *Antes...Después*

	
<p>13. Agosto-octubre 2002</p>	<p>14. Noviembre 2002-enero 2003</p>
	
<p>15. Noviembre 2002-enero 2003</p>	<p>16. Noviembre 2002-enero 2003</p>
	
<p>17. Febrero-abril 2003</p>	<p>18. Febrero-abril 03</p>

CUADRO 76: Componentes de Acción/ Estética y Bellas Artes. Panorámica *Antes...Después*



19. Febrero-abril 2003



20. Febrero-abril 2003



21. Febrero-abril 2003



22. Febrero-abril 2004



23. Noviembre 2002-enero 2003



24. Febrero-abril 2003

La denominación de este componente sin embargo, superaría la mera visión de pintar murales, para revalorizar la ambientación estética de toda la escuela, así como el precedente de los murales históricos, de la época de la fundación de la escuela, y a cuya identificación y proyecto de restauración profesional contribuyó nuestro acompañamiento (**anexo E17**). Tras el logro de los grandes murales en la biblioteca y en el patio, nuestro proceso de acompañamiento planteó el diálogo de los murales del “hoy” y su alegre visión, con los severos y “venerables” murales pintados en 1952, con una gran profusión de estilos y motivos históricos.

En agosto-octubre de 2005 el interés de un equipo de acompañantes cristalizó este diálogo en una consulta a los niños y niñas sobre los temas de estos murales, y el diseño de un catálogo sin editar.

En una secuencia evolutiva que permiten apreciar la **foto 13** y siguientes, la provocación que implica el componente de Estética y Bellas Artes en el contexto escolar (“ruptura”, como se denomina en el proyecto de 2005), la representa el color, entendiendo este aspecto como un elemento clave del desarrollo humano y sus contextos.

Fruto de las tradiciones de uniformidad de que se han revestido los sistemas escolares en el mundo, la escuela República Uruguay, antes del año 2003, era un enorme edificio monocromáticamente amarillo, como cualquier otra escuela del país. Sus muros eran enorme extensiones desnudas, sin el impacto de expresiones del entorno social. Un indicador más del aburrimiento que se vincula a la escuela formal (a partir de la gestión de gobierno iniciada en el año 2012, el plan nacional de construcción de escuelas ha tomado más en cuenta este aspecto, estético y generacional, en el diseño de los nuevos centros educativos).

La “ruptura del color” constituyó una agradable y cálida ambientación del muro oeste del patio de la escuela, y de la pared sur de la biblioteca. El mural del patio, con más de 88 metros de largo, con casi seguridad se trataba del mural más largo de una escuela dominicana, o, al menos, el más largo con una sola secuencia temática. Así pues, empezamos a plantear (como refuerzo de la auto-estima de la comunidad educativa) que la escuela República del Uruguay, la única del país que aún contaba con murales de la época de Trujillo, empezaría a ser también la que disfrutara el mural moderno más extenso.

Las **fotos 14, 15 y 16** describen la primera etapa del mural, correspondiente a enero de 2003. El resto del muro sería pintado, coincidiendo con el inicio de la estrategia de clubes escolares, durante el mes de abril de 2003 (fotos 18,19, 21, 24). En mayo-julio de 2003 se completaron detalles, y en agosto-octubre de 2005 se llevó a cabo una restauración parcial (v. foto en pág. 5 del proyecto del año 2005, **anexo A3**).

La pintura del gran mural del patio constituyó la primera acción visible, positiva, y no sólo reactiva, al desastre ambiental de la escuela o de su entorno. Su realización posiblemente

fue tan rápida (cuatro meses), al contar con los recursos de pintura ofrecidos como parte del apoyo del UNICEF, materializado en noviembre de 2002. Pero, sobre todo, además de contar con una clara guía de cómo organizar una participación masiva de los niños y niñas de la escuela, la rapidez de este proceso fue una fiel respuesta a la consulta más masiva y rápida de la historia de nuestro acompañamiento, la *Encuesta a niños, niñas y adolescentes de la escuela República del Uruguay sobre temas y contenidos para realizar pinturas murales en su centro*.

Las sencillas preguntas compartidas en cada uno de los cursos de las tandas, matutina y vespertina el 13 de diciembre de 2002, permitieron que casi 800 escolares nos brindaran, en sucesivas lluvias de ideas en cada curso, su peculiar visión del mural que inauguraría una nueva etapa en la escuela. El conjunto de ideas sistematizado sorprendió por la positividad de los mensajes y escenas que, con un alto nivel e coincidencia, los estudiantes de la escuela propusieron para su mural.

En las **fotos 14 y 15** los participantes, entre quienes se encuentra una docente y el investigador-coordinador, empiezan a aplicar pintura a grandes áreas previamente silueteadas a lápiz, a partir de un boceto en papel. Este boceto se había publicado en los murales de corcho de la escuela, estrenados también a fines de 2002, en el paquete de apoyo del UNICEF.

Las tareas en el patio permitieron que el propio investigador-coordinador modelara un tipo de inserción poco frecuente en un acompañante universitario (foto 15). Despojarse de la ropa formal que caracteriza al maestro de este sistema educativo, como exigen las tareas físicas que se llevaron a cabo en el patio, representó, sin pretenderlo, otra de las “provocaciones” de nuestro acompañamiento.

Este tipo de acción fuera de aula ni por asomo es parte del bagaje de competencias socialmente requerido en la práctica a un docente dominicano. De forma comprensible, salvo apoyos puntuales, los maestros evidenciaron con su inhibición que muchas de las acciones realizadas en el patio era misión de personal “especializado”: de limpieza, agrónomo, artistas, o relacionados con infraestructura.

Otras razones para esto residen en el cansancio de la profesión, en un personal sobre-explotado en su desempeño horario, así como en la circunstancia de que muchos de los clubes o comités participantes no involucraban más que una pequeña parte de los niños de cada curso, a cuyo cargo quedaba el docente mientras se realizaban actividades en el patio.

La foto 14 también resulta explicativa de nuestro cuidado en que ningún niño, especialmente de corta edad, ejecutara tareas de riesgo como parte de su involucramiento,

Los motivos preferidos por niños y niñas en la citada consulta temática se refieren a paisajes con elementos de la naturaleza (flora, fauna, arco-iris, sol...), espacios e interacciones cercanas, como una escuela, juegos infantiles, medios de transporte, etc., y personas interactuando con todo ello. Esta visión de paisaje, notablemente madura, fue

fácilmente reproducida en el despliegue de murales, dando como resultado los extensos lienzos que muestran las **fotos 18 y 21**. La imagen positiva lograda por los dibujos era un mensaje sin letras lleno de esperanza, frente al temor expresado por los docentes de que los niños y niñas plantearan una pintura mural con alusiones a personajes violentos del contexto televisivo. La Belleza es el mensaje aliado en nuestra propuesta, a la esperanza que brota de los niños y niñas.

Mediante la simbiosis de la estrategia consultiva y operativa pudimos de esta forma tener la certeza de que interpretamos el pensamiento infantil, con la garantía añadida de que los pintores y pintoras principales fueron los propios niños y niñas de la escuela. Que los niños y niñas se sintieran representados en esa macro-pintura, más inmensa para ellos más pequeños. A gran escala, en el centro de la vida de la escuela, se hacía visible de manera tan sencilla el carácter infantil de la institución.

A partir de este momento empezaríamos a compartir en la escuela la visión de este mural como un gigantesco libro de texto vivo con el cual dialogar, dada la abundancia de contenidos con potencial significado curricular.

La percepción de color en la escuela se haría, por tanto, habitual en todas las actividades diarias de izada de bandera, llenas de sencilla solemnidad, y pasaría a formar parte de todas las imágenes tomadas al patio, como permite visualizar la presente selección de fotos. En los años siguientes otros dos murales de gran calidad, realizados por otros grupos de apoyo, empezarían a iluminar otros muros del patio de la escuela.

La **foto 22** recoge otro resultado concomitante con el resultado de la transformación física que muestra la foto 21: Tras el esfuerzo de aporte a la transformación de la escuela, y la rendición de cuentas, la valoración humana del personal de la escuela hacia los acompañantes. Cada espacio renovado deja la huella de estos jóvenes universitarios. En la imagen, de manera tan simbólica como real, un estudiante del INTEC, ante la atenta mirada de una compañera, de una docente y de dos estudiantes de la escuela, comparte una despedida de trimestre en la escuela.

Este tipo de actos de devolución de aportes, generalmente en la biblioteca, fue frecuente, aunque no pudo materializarse todos los trimestres. Paralelamente, la escuela invitó a los acompañantes a cualquier actividad de la escuela (asambleas de padres y/o docentes, marchas estudiantiles, premiaciones, etc.), en calidad de participantes.

Las **fotos 19 y 20** dan constancia del estilo participativo de la acción de nuestro acompañamiento. En la primera de estas fotos, se aprecia el momento habitual en que uno de los acompañantes de la universidad dialoga con los niños y niñas sobre el plan del día, previamente analizado en su equipo de acompañantes y/o en el aula universitaria. Lo masivo del proceso, mediante la mejor planificación posible, permitió que niños y niñas individualizaran su aporte, como refleja la foto 20. Así, la obra colectiva se construye con aportes particulares.

La **foto 11**, ya comentada, permite valorar el avance de los aportes individuales, un trimestre después que la foto 21: Las vistosas flores habían “brotado”, reproduciéndose como reflejo del mensaje lanzado para que cada niño y niña de la escuela pintara su flor en el prado pictórico estrenado.

La **foto 21** también permite observar los bancos instalados en enero de 2003, gracias a la coordinación de una estudiante de la universidad con una institución pública, en respuesta a las demandas de habilitación del patio. Antes de esto, los primeros bancos fruto de nuestro acompañamiento se habían elaborado en cemento, reciclando los numerosos escombros recogidos en la limpieza del patio. Se observa uno de estos bancos rústicos en el extremo izquierdo de la foto 21, así como en las **fotos 16 y 47**. Nuevamente, las sinergias del desarrollo humano se disparan: si colocamos bancos en un área soleada, hay que planificar entonces la siembra de árboles de sombra, que ayuden así a ver partidos de baloncesto en la cancha a cuyos bordes se sitúan estos bancos. Aunque esto quedaría sólo en proyecto, fue parte de los elementos de análisis que permanentemente se tomaron en consideración.

La **foto 23** refleja de nuevo el carácter inclusivo de nuestra experiencia, que acogió sin discriminación alguna a cuantos niños y niñas quisieran participar, en horario lectivo o no lectivo, como la jornada que muestra dicha imagen. En esa jornada (8-1-2003), de acuerdo con la positiva percepción que empezaba a despertar una acción aún incipiente, participaron en la pintura mural una madre de tres estudiantes de la escuela involucrados en la actividad, así como un adolescente síndrome *down* del barrio, ante la sorpresa de sus vecinos.

En la foto 23 uno de los niños agachados que estaba mezclando pintura, era sujeto de fracaso académico en ese momento, habiéndolo conocido con dificultades académicas y de conducta en el diagnóstico de 2001. Como vecino, pero ya no alumno, seguiría participando de nuestras acciones en la escuela, pese a algunas etiquetas sobre su persona. Después de pasar por varios colegios del barrio, este niño retornaría a la escuela en el curso 2006-2007.

Como en otras fotos de esta selección, la foto 23 refleja la participación, autónoma y responsable, brindada a los niños de la escuela, que nos “descoloca” o asusta como adultos. Este estilo confiado de acompañamiento intentó ser modélico hacia los docentes de la escuela, y arrojó excelentes resultados. A consecuencia de confiar en los niños y niñas, y en sus saberes, estos se volcaron en las actividades, en la medida de sus propios intereses.

Desde el diseño de nuestra investigación-acción, la foto 23 condensa el espíritu de la praxis educativa: ensayar, explorar, experimentar. De ahí se desprende el aprender, como corazón de nuestro acompañamiento. Los tres niños y la niña de la foto 23 muestran tres pilares de la construcción de conocimiento: concentración, pasión, diálogo. Cerca estaba el adulto, aunque no salga en la foto, en capacidad de valorar la calidad de la mezcla cromática, una vez en proceso de aplicación en la pared.

El resultado de esta confianza en lo que los niños y niñas saben y pueden hacer, lo refleja la honda satisfacción de los rostros de los estudiantes retratados en la **foto 24**, frente al mural

de cuya elaboración han sido partícipes: Lo hicieron ellos con sus manos. Las manos manchadas son parte de la provocación de nuestro acompañamiento.

El componente de Biblioteca-Animación a la lectura coincide con uno de los intereses más genuinamente expresados por los docentes en la encuesta planificadora de diciembre de 2002. La mejora de recursos que ellos demandaban se vio complementada por la irrupción en el espacio de la biblioteca de la perspectiva de niñez, de forma llamativa, a través de un gran mural frontal de ambientación, y un área específica para cuentos infantiles. El re-diseño y uso alternativo de la biblioteca simbolizó el aporte más llamativo de nuestro acompañamiento en el área techada de la escuela, que gozó así de la “utopía” de estas acciones en el corazón de su espacio rutinario.

Dado que las aulas eran compartidas por el centro nocturno de Educación de Adultos, y a veces por otras docentes en la tarde, la biblioteca constituyó un espacio más consistente para los cambios, por dicha razón.

Las **fotos 25 y 26** reflejan contundentemente un antes-después en la práctica en la biblioteca, y de la visión de la misma. Hasta el año 2003, de una manera más abrupta que la mostrada en la foto 25 (donde ya se había realizado alguna jornada de arreglo del espacio), la biblioteca era un lugar habitual de la escuela para guardar cualquier objeto, al tratarse de uno de los pocos espacios, junto a la dirección del plantel, bajo llave. Esta situación es compartida por muchas bibliotecas escolares en el país, inhabilitándose incluso su uso para el fin que le es propio. También cabe recordar que en las escuelas públicas dominicanas los docentes no suelen tener un armario donde guardar sus materiales de trabajo.

Una vez desalojados elementos inservibles y útiles de trabajo en el patio, a la altura de 2002 según refleja la foto 25, todavía quedaban en la biblioteca aros del grupo de gimnasia rítmica, carteles, un bulto (mochila), y otros objetos personales. Esta es la situación de amontonamiento propia de un espacio con poca organización, a pesar del esfuerzo del personal de biblioteca: los rincones se vuelven fuente de hacinamiento.

La **foto 26**, de septiembre de 2007, casi un año después del fin del acompañamiento a la escuela, muestra las antípodas de la situación descrita. El espacio luce abigarrado de materiales, pero con una funcionalidad plena y compleja. Al tratarse de los primeros días del año escolar 2007/2008, los materiales escolares están clasificados para su distribución, pero no amontonados; los del estante más pequeño son de Educación Inicial y los otros libros de texto, visibles sobre una de las mesas, son de Educación Básica. Las mesas de la biblioteca fueron instaladas un año antes, derivándose las mesas previas a un salón para docentes habilitado en el año 2006 (las primeras mesas grandes de la biblioteca fueron un aporte coordinado en nuestro acompañamiento por un estudiante universitario).

CUADRO 77: Componentes de Acción/ Biblioteca-Animación lectura. *Antes...Después*

	
<p>25. Agosto-octubre 2002</p>	<p>26. Septiembre 2007</p>
	
<p>27. Noviembre 2002-enero 2003</p>	<p>28. Febrero-abril 2003</p>
	
<p>29. Noviembre 2004-enero 2005</p>	<p>30. Febrero-abril 2004</p>

CUADRO 78: Componentes de Acción/ Biblioteca-Animación lectura. *Antes...Después*

	
<p>31. Febrero-abril 2003</p>	<p>32. Agosto-octubre 2005</p>
	
<p>33. Febrero-abril 2003</p>	<p>34. Febrero-abril 2003</p>
	
<p>35. Noviembre 2003 –enero 2004</p>	<p>36. Febrero-abril 2004</p>

Una valla de madera azul, instalada en una tercera parte del espacio, próximo a las ventanas, empezó a delimitar el área de cuentos de la biblioteca. Al fondo, tras el estante de los cuentos, la “ruptura del color” también impactó la visión, motivando el uso infantil del espacio. Delimitar este, como en el caso del patio, fue parte de un esfuerzo de planificación y re-diseño funcional, reflejado en las mesas del área de cuentos, apropiadas en color y tamaño a usuarios más pequeños.

A diferencia del patio, en la biblioteca se desarrolló una apropiación mayor de las innovaciones, más allá de las pautas ofrecidas por los acompañantes. En varias ocasiones, tanto la bibliotecaria como la directora de la escuela ejecutaron re-ubicaciones del mobiliario de forma autónoma y coherente con las pautas de funcionalidad, estética y orden sugeridas por los equipos universitarios.

Las rejas que se aprecian instaladas por dentro en la foto 26 fueron otro aporte material del acompañamiento a la escuela, tras el robo de ventiladores custodiados en la biblioteca. Sin embargo, las rejas no impidieron que en agosto de 2006 fuera robada la computadora e impresora donadas desde el INTEC, provenientes de nuestra oficina de coordinación.

Las restantes fotos que esta selección dedica al componente de Biblioteca-Animación a la lectura muestran el corazón de esta “ruptura de la palabra” insertada en la escuela. Desde la perspectiva de niñez, los cuentos son el núcleo generador de múltiples intereses hacia la lectura, según confirmamos en un diagnóstico de 2004. De la mano de clubes y comités de biblioteca, en torno a los cuentos se tejerán múltiples experiencias con los niños, los docentes y las bibliotecarias: clasificar libros, elaborar catálogos, horas del cuento, concursos de interpretación de cuentos, trabajos artísticos a partir de cuentos...

Al inicio de nuestro proceso de acompañamiento la biblioteca sólo contaba con cuatro libros de cuentos. Cada año escolar, los cuentos utilizados en el aula eran los escasos fragmentos introducidos en los textos de Lengua Española. En este sentido, la **foto 27** revela también el aspecto predominante de gran parte de las bibliotecas escolares de República Dominicana: llenas de libros de texto, lo cual las convierte en almacenes de este tipo de material didáctico, y crea el clima para priorizar la biblioteca como “sala de tarea”. Sin despreciar este uso, nuestro acompañamiento incidió desde el primer trimestre en dotar el espacio de lectura con libros de cuentos.

La **foto 28** muestra los primeros estantes, reciclados creativamente de hogares particulares, hasta que el encargado de la cafetería de la escuela, Víctor Manuel Heredia (*Salsa*), coordinado con un estudiante universitario, elaboró el estante del área de cuentos, y que muestra la foto 26, coronado por globos terráqueos. En el rincón de literatura infantil que exhibe la foto 28 se innovó un incipiente rincón de Ciencias, con muestras de arbustos del fondo marino, enriquecido más tarde con fósiles encontrados en el patio, según se ha explicado. En esa pared, posteriormente, se ubicaría un “rincón del Uruguay”, que se

aprecia en las fotos 26 y 32. Como pone de manifiesto, la foto 28 y otras de esta serie, el espacio de cuentos se benefició además del impacto de la “ruptura del color”.

En la foto 26 no todos los materiales de lectura son cuentos. Al buscar material apropiado para edades escolares, con mayor rango de diversidad, logramos obtener donaciones de revistas de geografía (*National Geographic*, *Geo*), divulgativas (*Muy interesante*), alguna enciclopedia infantil y novelas clásicas juveniles. En el área de los cuentos se obtuvieron ejemplares de series reconocidas, como “Barco de Vapor” (introduciendo la clasificación de obras según edades y niveles de lectura), y de cuentos “sin letras”, para niveles educativos tempranos. Todo lo expuesto puso de manifiesto la introducción del concepto de hemeroteca y el de lectura para todas las edades.

La consecuencia de este trabajo con clubes de biblioteca se muestra en las **fotos 29-30**. Mientras que se mantiene la rutina de uso de la biblioteca como sala de tareas, generalmente para buscar información “enlatada” entre el libro de texto y una enciclopedia (foto 29), la biblioteca empieza a utilizarse como un espacio más motivador y divertido, como refleja la actitud desinhibida de los chicos y chicas de la foto 30, trabajando sobre el suelo. La escuela reproductiva vs. la escuela creativa, “productiva”. Una vez más, y no por casualidad, los protagonistas de la foto 30 están trabajando por su cuenta.

Esta situación se repite en la **foto 31**, donde una niña lee un cuento a otras amigas. La escena sucede en el salón de actos, reflejando que este componente hizo posible revivir la magia de la lectura infantil en cualquier espacio de la escuela, a diferencia de los restantes componentes, que precisan el amplio espacio del patio. En la **foto 34**, precisamente, la lectura del cuento tiene lugar en un aula de la primera planta.

En relación al valor de la autonomía de los clubes escolares, las **fotos 32 y 34**, a nuestro juicio, son “hijas” de la experiencia que reflejan las fotos 30 y 31. Tal y como le sucedió al investigador-coordinador durante el diagnóstico de 2001, el apoyo a la literatura infantil surge del interés de los propios niños y niñas. Como en el caso de los juegos infantiles, hacer visible este interés es la piedra de toque que contribuye a que adultos sensibles apoyen la satisfacción de esta demanda. Esta es la acción que refleja la actitud y práctica de las jóvenes bibliotecarias protagonistas de las fotos 32 y 33, insólita en la práctica habitual de la escuela hasta ese momento, y, desde luego, de las escuelas públicas del país.

Por supuesto, para ejercer este rol positivo hacia la literatura infantil, en una apropiación emergente, cabe decir que las bibliotecarias que muestran las fotos comentadas no fueron capacitadas por el sistema educativo en modo alguno, asignadas a este trabajo, tan solo bajo un rol auxiliar centrado en el control y cuidado del espacio. Como en el caso de otros componentes, compartir las guías emergentes del acompañamiento, junto a la habilitación del espacio, contribuyó a este nuevo protagonismo.

La autonomía de las bibliotecarias implica un espaldarazo al esfuerzo de los acompañantes. Como ya se ha expresado en otra parte de este análisis, la **foto 33** refleja el precedente de esta labor de modelaje, en este caso entre una acompañante universitaria y una docente, mientras

que las fotos 32 y 34 reflejan el deseado “protagonismo escénico” de los propios actores de la escuela. Pero este protagonismo requiere previamente (insistimos) de un acompañamiento colaborativo que ofrezca nuevos parámetros de acción, ya que la sostenibilidad de las acciones innovadoras autónomas es proporcional a la consistencia y persistencia del acompañamiento.

Las imágenes de la práctica alternativa en el espacio de biblioteca ponen de manifiesto también que el sentido de todas los re-diseños espaciales reside ante todo en contribuir a facilitar nuevas prácticas.

En el marco de las múltiples sinergias trazadas en nuestro proyecto, la biblioteca revalorizó además su rol de principal espacio documental del centro, acogiendo diversos productos del acompañamiento, devueltos en asambleas en ese espacio, trimestre a trimestre, como refleja la **foto 35**, en la cual, en diciembre de 2003, el investigador-coordinador presenta al equipo directivo y docente (y en presencia de la maestra-bibliotecaria), el *Album de los árboles de la escuela*, que vino a ser, como guía, la más acabada muestra de aprovechamiento curricular de la relación con el entorno. En línea con la interdependencia recíproca de materiales de nuestro proceso, como ya mencionamos, esta imagen se convirtió en portada de la página web del Centro de Desarrollo Profesional, instancia universitaria responsable de coordinar el *practicum* en la escuela.

Bajo la voz autorizada de los docentes, nuestro acompañamiento dio siempre nuevos pasos más comprometidos con la práctica trazada. Por eso, la **foto 36** cierra el espacio dedicado al componente de Biblioteca-Animación a la lectura, con una imagen que se integró a la *Guía de Animación a la Lectura* generada en el año 2004, a través de la práctica con sujetos de la escuela como los que protagonizan dicha foto. Por supuesto, una vez socializada con los docentes, en un encuentro similar al que refleja la foto 35, esta guía pasaría a formar parte del acervo documental renovado de la biblioteca de la escuela, en un nuevo bucle de acción-reflexión.

De forma recíproca con lo expresado sobre el papel también guía de los niños hacia los adultos, es innegable que sin el nivel de receptividad que muestran imágenes como la de la foto 35, hubiera sido insostenible promover nuevos espacios para la niñez de la escuela.

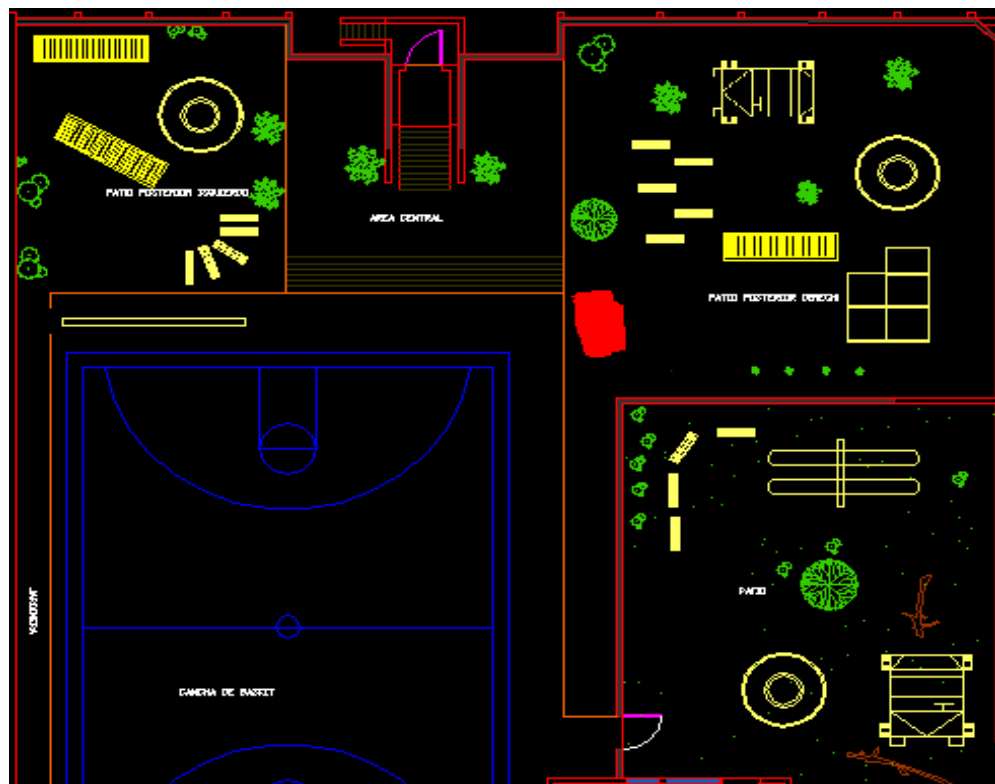
El componente de Recreación

Este componente representa la aspiración a que el sistema educativo sea más lúdico y represente el interés prioritario de los niños, niñas y adolescentes, quienes, mediante esta actividad espontánea, se divierten, se socializan y aprenden.

El diseño original del área de juegos de la escuela (v. **cuadro 79**) sería obra de estudiantes acompañantes del INTEC, de la carrera de Ingeniería Civil. Una idea que promovimos a raíz de este diseño fue que este era una oportunidad para poner en práctica circuitos de educación física (tipo *gimkana*). Este interés fue compartido sobre todo con los docentes de

Educación Física, a fin de que los nuevos juegos instalados en la escuela sirvieran de apoyo a actividades de dicha área, aunque el aprovechamiento curricular al respecto fue más habitual en los juegos de piso. Por ello, este componente quedó mayormente en manos de la recreación libre de niños y niñas (como en cierta medida debe ser).

**CUADRO 79: DISEÑO DE ÁREA DE JUEGOS (2003).
ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**









FUENTE: Producto académico. Acompañamiento a la escuela R.Uruguay

El sentido y la amplia valoración de la instalación de juegos infantiles en el patio de la escuela queda recogida en las opiniones de los docentes consultados sobre el particular, y analizada más adelante. Las **fotos 38 y 39** ayudan a entender el debate inicial sobre la instalación de juegos infantiles que se generó en torno a una primera instalación de gomas, enterradas en el suelo en posición vertical, en el patio del Nivel Básico.

Como permite apreciar la foto 39, en un primer momento se ensayó decorar las gomas sin sujeción al suelo en esa área de patio. Dado que esas gomas acabaron extraviadas en cualquier rincón de este, se planificó una instalación definitiva, con cemento, como la que se había llevado a cabo con éxito en el patio de Nivel Inicial un año antes, y que muestra la foto 38, en pleno uso.

CUADRO 80: Componentes de Acción / Recreación. Panorámica Antes-Durante-Después

	
<p>37. Mayo-julio 2002</p>	<p>38. Agosto-octubre 2002</p>
	
<p>39. Agosto-octubre 2002</p>	<p>40. Agosto-octubre 2005</p>
	
<p>41. Agosto-octubre 2003</p>	<p>42. Agosto-octubre 2004</p>

CUADRO 81: Componentes de Acción / Recreación. Panorámica Antes-Durante-Después

	
<p>43. Agosto-octubre 2003</p>	<p>44. Agosto-octubre 2003</p>
	
<p>45. Agosto-octubre 2003</p>	<p>46. Agosto-octubre 2003</p>
	
<p>47. Mayo-julio 2003</p>	<p>48. Agosto-octubre 2004</p>

La foto 38 refleja fielmente el impacto de nuestra primera acción positiva en el patio, centrada en el año 2002 sólo en el área de Nivel Inicial, correspondiente al curso de Pre-primario (pre-escolar). Frente al limpio pero desnudo recinto alambrado que muestra la **foto 37**, la instalación de las gomas verticales otorgó una funcionalidad insospechada a este espacio, cuyos niños y niñas, con cinco años, participaron también en la habilitación de su propio espacio. Este espacio fue el primer beneficiado, en el año 2005, a través del proyecto de aulas modelo de Nivel Inicial, de la mejora de infraestructura llevada a cabo durante la gestión de gobierno 2004-2008.

La coordinación con la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Estado de Educación (v. **anexo E24**) logró que los juegos instalados por nuestro acompañamiento también en esa área, en el año 2003 (salvo uno deteriorado), así como dos árboles de vistosas flores amarillas (de la especie *Copa de mantequilla*), permanecieran y se reutilizaran en el remozado patio. Esta obra representó una de las escasas oportunidades de articulación inter-institucional con resultados prácticos, y el impacto de la inversión pública, con una magnitud de medios materiales imposible para nuestro acompañamiento. Es por ello tan apremiante que se reivindiquen los derechos, también desde su dimensión de provisión.

La instalación de los juegos infantiles constituyó, en este sentido, una de las acciones de transformación espacial con mayor desgaste físico por parte de las personas acompañantes, quienes, sin grandes medios, tuvimos que remover y transportar elementos tan pesados como, por ejemplo, las ruedas de tractor que pasaron a formar parte del diseño del patio. Este transporte se realizó desde el colegio que acababa de cerrar, en julio de 2003, y al cual se le compró en liquidación esta parte de su equipamiento, como forma imperiosa de aprovechar la oportunidad de obtener los ansiados elementos de juego.

Otras acciones, como la remoción de piedras en el patio, en las carretillas de trabajo, fueron también causa de gran desgaste físico, mientras que otras acciones previstas, simplemente nunca se ejecutarían, dada la crónica escasez de medios materiales del proyecto.

La foto 38 permite también apreciar el impacto de la pequeña acción de colocar gomas de juego, que despertó curiosidad y expectación en estudiantes de Educación Básica, que en esa imagen aparecen “pegados” a la “malla ciclónica” (valla alambrada), observando con deseo. Durante los meses siguientes, fue habitual que estudiantes mayores “brincaran” al recinto de los niños pequeños para disfrutar los nuevos juegos, provocando tensión con el personal docente.

A partir de aquí, en diferentes oportunidades, surgirá el planteamiento de los estudiantes de educación básica, de que también en el resto del patio se instalaran juegos infantiles. En una bella sinergia humana, la foto 38 muestra al fondo (aún sin mural en la pared), a los estudiantes acompañantes jugando, también felices, en la cancha restaurada de baloncesto.

A pesar de tratarse de la primera área de impacto en el patio del Nivel Básico, de efectos muy evidentes, la reparación del tablero, que en una ocasión también se llevó a cabo desde una institución pública, constituyó una fuente de fracaso permanente. Al colgarse de los aros del tablero, los adolescentes usuarios de este espacio, único en el conjunto del barrio, contribuyeron recurrentemente al deterioro de la instalación, fuera del circuito de mantenimiento mínimo de la escuela. La **foto 41** muestra el tablero norte de la cancha, con el aro ya doblado, en uno de los paréntesis de uso.

Las **fotos 42, 44, 46 y 47** muestran especialmente el impacto de la “ruptura del color”, asociado esta vez a los elementos de juego en el patio. En realidad, se aprovechó toda oportunidad para iluminar cromáticamente cualquier espacio de la escuela, especialmente del patio, tal vez como un paliativo a la difícil “batalla” contra la basura. Además de tratarse de un espacio infantil, la reivindicación del color conecta con el ambiente del país, plagado de vivas tonalidades. En la **foto 41**, el sencillo “gesto del color” lo ofrecen los postes metálicos de la valla del pequeño patio, decorados con varias tonalidades.

En esta foto 41, cuyos protagonistas titularon “*Soñando cómo transformar el patio*”, se hace visible la inserción de nuestra experiencia al corazón del espacio-escuela, donde los acompañantes nos situamos para inspirar nuestras acciones, observando, escuchando, valorando. Es además un esfuerzo situacional impensable en la cómoda aula universitaria, y que estos jóvenes de clase alta sólo pudieron llevar a cabo en el seno de la realidad que aspiraban a transformar.

De forma vertical a las foto 41, las **fotos 43 y 45** muestran, tal y como ya se ha descrito para los restantes de componentes de acompañamiento, la secuencia derivada a este “pensar inserto”: la participación espontánea y guiada de los niños, quienes siempre tuvieron una idea o planteamiento con el cual matizar nuestras iniciativas de personas adultas. La foto 43 muestra esta escucha atenta, literalmente cara a cara, entre mezcla de cemento y arena.

Como ya se ha analizado, la foto 45 evidencia que la acción colectiva organizada devuelve a cada persona a sí misma, en un proceso donde cada participante constata su aporte. Esto es lo que nos devuelve, a su vez, el rostro, pleno de satisfacción, seguridad y autoestima, del niño que sostiene con firmeza la azada que, empuñada con “sabiduría”, hizo brotar tanta vida en el viejo patio escolar. Frente a esta imagen que sintetiza el contenido de todo nuestro trabajo, sobran palabras, y la experiencia se vuelve inefable.

Como fruto de estas “acciones apasionadas”, las **fotos 42, 44 y 46** reflejan el “después” más anhelado por grandes y pequeños, quienes estimularán su imaginación y su capacidad física, sin más límite que el respeto al compañero y la propia seguridad. Como fondo de la foto 46 son visibles los hacinados “ranchos” de madera del contexto de pobreza del barrio, que niegan todo este estímulo físico.

Como puede observarse, dado el origen de los juegos, provenientes de un centro educativo con un gran nivel de profesionalidad, se respetaron los estándares de seguridad básicos de

este tipo de instalaciones. En fotos similares, tomadas una década antes en el colegio de procedencia de los juegos, llama la atención encontrar también boca-abajo a niños de otro contexto social, en similar “quebrantamiento” de las leyes de la física al que refleja la foto 46. La foto 44 muestra al fondo un abigarrado conjunto de niños y niñas disfrutando sin pausa el atractivo mayor de esta instalación, como lo fue el sube-baja, reparado en tres ocasiones, hasta dejarlo sin efecto.

Al analizar en próximas páginas la consulta a docentes sobre la instalación de estos juegos, reproducimos las sencillas normas que se divulgaron en la escuela, de forma creativa (v. **anexo D10**), y que contribuyeron a que el disfrute lúdico en el patio no fuera traumático.

Finalmente, las **fotos 47 y 48** despiden esta fugaz panorámica con una muestra del diálogo entre el espacio y las personas, que caracterizó nuestro acompañamiento. El patio expresó nuevas sinergias, mediante diferentes “provocaciones”, alfombrado de nuevas propuestas, desde el suelo hasta el muro. Lo insólito y modélico de la imagen que muestra la foto 47 es que el resultado brotó de mentes infantiles que tuvimos el mediano acierto de escuchar y “transcribir” en estos productos. El imaginario que los niños soñaron, y pintaron como columpio en el mural de la pared, se hizo realidad en el patio de nivel inicial, para seguir exigiéndonos que en todo el patio haya columpios.

Como la innovación de los juegos de pisos (el *yun* en las fotos 47 y 48) fue idea absoluta de los niños de la escuela, no extraña el entusiasmo en diseñar y habilitar a tal fin el espacio del patio, incluso por parte de niños que no en todos los casos son estudiantes de la escuela, como los que pueden verse en la foto 48. Precisamente, como veremos en el análisis de la consulta a docentes sobre instalación de juegos en la escuela, a estos chicos se les etiquetó de ser responsables del deterioro de instalaciones en el patio.

La participación infantil nos deja así una lectura vinculada a la motivación, madurez y sentido que le confiere una dignidad no utilitaria, y convierte realmente en sujetos a los niños, niñas y adolescentes.

Cerramos esta panorámica, pues, con niños en acción, como símbolo de que el reto del mantenimiento o sostenibilidad de las innovaciones es permanente, fuente de aprendizaje, y que una escuela activa sitúa a sus miembros más numerosos en una posición relevante.

12.3. TRIANGULACIONES Y VALORACIONES FINALES AL ANÁLISIS DEL REGISTRO FOTOGRÁFICO

Las imágenes analizadas constituyen una apretada síntesis que no agota todas las rutas, escenarios y personas clave en este proceso. Por criterios de espacio, no se incluyeron, por ejemplo, fotos de comités de curso delante de los árboles que hicieron crecer, y donde se apreciaba mejor el tamaño final de los árboles frente a la estatura infantil. También faltan imágenes del personal de servicios de la escuela que se comprometió con nuestro proyecto.

Muchas otras de las viñetas y episodios significativos, están, además, registrados (a veces con fidelidad “fotográfica”) hasta octubre de 2006, en otros instrumentos de recogida de datos descritos en el marco metodológico. Estas otras fuentes compensan el que haya menos fotos de los años 2005-06 en la selección que acabamos de analizar, buscando ofrecer las imágenes de mayor calidad.

Todo lo analizado pone de manifiesto que el uso de la fotografía no fue casual ni una manera coyuntural de registrar actividades, de forma consistente con los temas socializados mediante los carteles murales, que integraron gran número de fotografías. Si observamos el **cuadro 34**, que sistematiza el aporte temático de los carteles murales (v. marco metodológico) y lo contrastamos con el **cuadro 72**, que detalla los temas de las carpetas digitales, observamos que la frecuencia de divulgación de cada uno de los componentes de acompañamiento es paralela bajo los dos soportes.

El mayor número de experiencias trimestrales socializadas corresponde al componente de Medio ambiente: 16 carpetas digitales y 13 murales en cuatro años. El componente menos seleccionado para acompañamiento por estudiantes universitarios fue el de Biblioteca-Animación a la lectura, dedicándosele sólo 4 carpetas digitales y 5 murales. En posiciones intermedias se sitúan en ambos soportes los componentes de Estética y Bellas Artes (8 carpetas digitales/ 7 murales) y el de Recreación, con 7 murales/ 4 carpetas digitales.

Complementariamente, las dos páginas web habilitadas para albergar la experiencia de la escuela (a las que nos referimos en el análisis del contexto), la del Centro de Desarrollo Profesional, en el portal institucional del INTEC, así como la dedicada al acompañamiento a la escuela (www.geocities.com/escuelarepublicauruguay), integraron también galerías de imágenes, con muchas más fotos adicionales a las presentadas aquí. Como reseñamos, el fondo de portada de la página del Centro de Desarrollo Profesional era una fotografía de una reunión con los docentes de la escuela Uruguay. Al acceder al portal, el plan operativo del citado Centro mostraba un friso con imágenes de los niños de esta escuela, reflejando la absorción de la electiva por el *practicum* que fue soporte del acompañamiento.

A pesar de lo innovador de la experiencia, durante nuestro acompañamiento la mirada externa de los medios de comunicación centró su interés en reportajes sombríos sobre las condiciones de la infraestructura, gestión o entorno social de esta y otras escuelas públicas.

Con una mirada muy diferente (v. **cuadro 82**), en el año 2003 y en el año 2004, respectivamente, se harían eco de nuestra experiencia la revista infantil *Al compás*, del periódico *Listín Diario*, con una reseña de la primera fase de pintura mural, y el boletín local del UNICEF, llamado muy significativamente *La niñez es noticia*.

Este relato sobre el proyecto que apoyó esta agencia en 2002/04, se preparó con grabaciones de video en la escuela, donde los niños plasmaron sus testimonios, según reseñaron algunos diarios de campo de los acompañantes.

CUADRO 82: RESEÑAS DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA R. URUGUAY

El INTEC con los niños

Por Lisette Vera
Fotoc: Estudiantes del INTEC

Los estudiantes de la carrera de psicología del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) realizaron una labor benéfica con los niños de la Escuela República de Uruguay, de Villa Francés. El proyecto es una idea del profesor Miguel Ángel Moreno a través de la materia Derechos de la Niñez en la práctica profesional. Se trata de que los estudiantes del INTEC, no importa de qué carrera sean, puedan aportar algo a la niñez dominicana. El objetivo principal es darle participación total a los niños, tomando en cuenta sus opiniones y dejando que se expresen libremente.

Las actividades se dividieron en tres clubes: pintura mural, ecología y biblioteca. Cada niño se inscribió en el club al que desea pertenecer y participó activamente en este.

El proyecto fue un éxito, especialmente porque recibieron de los estudiantes del INTEC, además, como pueden ver, la escuela quedó muy bonita.

31/5/03 M. CARRASCO - LISTÍN DIARIO

Al Compás. 31-5-2003, 11
Suplemento del periódico Listín Diario

La Niñez es noticia 2 (3), 12-13
Enero-abril 2004.
Boletín del UNICEF
Oficina República Dominicana

La Niñez es Noticia

Escuela República de Uruguay: una escuela acogedora para niños y niñas

Niños y niñas de la escuela recibiendo atención una sesión didáctica y educativa.

Enclavado en el popular barrio de Villa Francés se encuentra el vetusto edificio de los años cincuenta que aloja la Escuela República de Uruguay, que a lo largo de los años ha visto a miles de niños, niñas y jóvenes del barrio formarse en sus aulas. A la entrada, no podemos dejar de observar la limpieza y el orden que imperan, así como los coloridos anuncios de las paredes, promoviendo los derechos de la niñez, y estimulando a los niños y niñas a cuidar su escuela y sus aulas.

Durante el año escolar, esta escuela fue escenario de un interesante cambio, ya que el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), con los auspicios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), impulsaron un ambicioso proyecto de transformación del entorno de esta escuela, con el objetivo de impulsar la participación de niños y niñas y adolescentes en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de clubes escolares y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.

La Iniciativa

La iniciativa impulsada por el Departamento de Humanidades del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), con los auspicios del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), se denomina "Participación de la Niñez y Organización de la Comunidad Educativa para el Desarrollo Integral", y el lugar para desarrollarla fue la Escuela República de Uruguay. Es una escuela para los estudiantes de INTEC, en la que han involucrado unos 192 estudiantes procedentes

de casi todas las carreras, aunque predomina la Ingeniería Civil, Industrial y Medicina. Mientras que en la Escuela República de Uruguay se formaron voluntariamente varios clubes, compuestos por más de sesientos estudiantes de distintos cursos y diversas edades.

Los profesores y el personal de apoyo administrativo fueron contagiados por el entusiasmo de los niños y niñas, como fue la profesora Altagracia Lora, que se integró a los trabajos lo mismo que "La Sabela", jefa administrativa de la cafetería y José, el maestro portero, entre otros.

"En esta escuela se ha hecho un trabajo maravilloso, esto como que nos ha transformado y hace que los niños y niñas valoren más su escuela y la ciudad", manifestó la profesora Lora, muy emocionada por los cambios.

"La Sabela" y José, que además de su trabajo se mantienen siempre vigantes a los asuntos de los estudiantes, dicen que "este cambio está bueno", "nosotros ayudamos en lo que podemos".

Los Clubes

Dentro de la escuela se formaron varios clubes para que los estudiantes expresaran el de su preferencia, quedando conformados de una manera espontánea y dinámica, lo que facilitó el trabajo, que aunque fue arduo tanto para los estudiantes de la Escuela Uruguay como para los de INTEC, también fue muy provechoso. Se creó un club de pintura mural, otro de biblioteca y uno más de ecología, así como

La Niñez es Noticia

Un grupo de jóvenes del club de pintura colorean un gran mural poniendo color al patio.

El club de pintura, el más popular de todos y al que todos y todas quieren pertenecer, se ocupó de diseñar, dibujar y colorear un gran mural, que cubre toda la pared del patio, desde la misma entrada, hasta el final, construyendo un aspecto diferente, animado y dinámico.

La visión de los niños y niñas, mezclados con adultos y adolescentes de INTEC, algunos, formos hasta lograr un paisaje continuado un sin fin de ideas surgidas de la imaginación de niños y niñas de 5 a 12 años. Para ellos esa su casa, su escuela y su barrio.

uno de ciencias sociales y otro de actuación. Aunque la idea fue dinamizar el trabajo de embellecimiento de la escuela, luego de concluido este proceso, los clubes han seguido funcionando con el empuje de los mismos niños y niñas, así como de los educadores de la escuela.

Cada club ejecutó las acciones que le correspondían de manera cabal, así vemos que el club de ecología sembró nuevos árboles y cuidó y las piedras que se habían limpió y recogió la basura y los demás, con la ayuda de Miguel Ángel Moreno, coordinador por INTEC, clasificaron los diferentes tipos de rocas que encontraron los colocaron en un lugar visible de la biblioteca, para beneficio de usuarios y visitantes.

Los jóvenes de la escuela ocupan su tiempo libre jugando en los columpios.

FUENTE: Trabajo de campo

Las fotografías analizadas aportan un indicador (número de niños y niñas de la escuela visibles participando en las acciones de los componentes), que pone de manifiesto que el

proceso de acompañamiento no se verificó de igual manera en cada trimestre académico, debido a las alteraciones derivadas del calendario escolar, que durante dos trimestres universitarios (mayo-julio y noviembre-enero) se solapaba con vacaciones escolares, lo cual afectó el rendimiento de las acciones innovadoras. Salvo el caso de los comités de biblioteca, con menor número de participantes a la vez, por la naturaleza de su práctica, las interrupciones derivadas de los largos períodos de descanso supusieron un reto de mayor planificación para el logro de la participación, aunque no por ello los trimestres con menos días lectivos ofrecieran siempre aportes de menor calidad.

La participación a la que se refieren los componentes de acción analizados a través de las fotografías asciende a un total potencial de casi 800 niños y niñas por tanda, con oportunidad de participar en diferentes momentos de cada trimestre. Este dato se extrae de la sistematización de los formularios de inscripción a clubes del año 2003 y 2004, rellena en cada curso, y donde cada niño tuvo la oportunidad de elegir un club temático de su preferencia, según los componentes emergentes de nuestro acompañamiento.

Para el año 2003, como ya detallamos en otro apartado, la inscripción a los clubes ascendió a 442 estudiantes matutinos y a 351 vespertinos, arrojando un total de 793. Para el año 2004, dicha inscripción ascendió a 418 estudiantes matutinos y a 319 vespertinos, arrojando un total de 737. La participación real en las actividades semanales de cada equipo trimestral de acompañantes posiblemente rondó el 40% del total de participantes inscritos, lo cual, como quiera, nos resulta significativo, en un contexto de país donde los clubes escolares pocas veces habían dejado de ser decorativos.

Al hilo de numerosos comentarios vertidos al analizar estas fotografías entre los acompañantes, se destaca también que nuestro acompañamiento se insertó en el corazón de las rutinas y horario escolar, lo cual no quiere decir que dejáramos de ser percibidos como una práctica externa a dichas rutinas del sistema. Por otra parte, también se pretendió dar valor co-curricular al plantel en horario extra-escolar, anticipando lo que a partir del año 2011, pretende agregar el modelo de Jornada Escolar Extendida en el país, pero como parte de un horario regular ampliado. En nuestro caso, para el aspecto de uso del plantel en horario extra-escolar, el indicador visible en las fotos es el uso o no de uniforme escolar en niños participantes.

El reiterado comentario acerca de la confianza en la acción autónoma de los niños responde a la planificación previa del correspondiente proceso organizativo. Nuestro acompañamiento evidencia que la afirmación de los Derechos de la Niñez está muy lejos del “todo vale”, con el cual la reacción conservadora pretende frenar el protagonismo de los sujetos prioritarios del aprendizaje. La autonomía de niños es un requisito ético de equidad, pero también es un insumo de aprendizaje auténtico.

La implementación de los clubes y luego comités escolares, seguido del proceso reflexivo sobre normas y funciones de los mismos, ayuda a entender por qué el proceso participativo con los estudiantes de la escuela fue vivido por estos tan intensamente.

La acción autónoma de niños y niñas también generó nuevos procesos de apoyo singulares, tanto de los acompañantes universitarios, como de docentes y otro personal de la escuela, como vimos en el caso de las bibliotecarias, involucradas en roles de animación a la lectura no habituales. Esta es la verificación de nuestra aproximación al logro de los objetivos de investigación-acción referidos a *“modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad”*, así como a *“motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas”*.

Otro de los corolarios de los procesos de acción descritos, advierte sobre la importancia que hubimos de otorgar a los recursos materiales; a su obtención y a su mantenimiento. Ausente nuestro proyecto de un sólido apoyo institucional público o privado (salvo el expresado del UNICEF y donaciones puntuales), la creatividad de los acompañantes universitarios indagó y empleó recursos, con el respaldo de la dirección de la escuela. En general, la conservación y cuidado de los recursos por parte de los miembros de la escuela y de los acompañantes universitarios fue muy apreciable. Al final del acompañamiento (2006), casi la mitad de las herramientas de limpieza del patio donadas por el UNICEF en noviembre de 2002 se encontraban disponibles en el almacén, después de numerosas jornadas de uso masivo con niños y niñas.

Como en otros proyectos, la búsqueda de la sostenibilidad material, y el tiempo dedicado a ello, junto al apoyo a sucesivas emergencias de la escuela, agotó la mayor parte de las energías necesarias para los ciclos de diseño y reflexión de la práctica pedagógica. En este sentido, la mejor fuente para comprender este desafío se encuentra en las comunicaciones institucionales reproducidas en el **anexo E** del presente trabajo, las cuales testimonian el esfuerzo por vincular la escuela a los contextos de políticas públicas, en pos de resultados a diversas necesidades.

La creatividad de los acompañantes se relaciona también con el hecho de que ninguno de ellos perteneciera a carreras de Ciencias de la Educación, salvo si consideramos a algunos participantes de Psicología, carrera minoritaria en el INTEC. Este hecho, aunque generó limitaciones a nivel metodológico, no implicó una visión más tópica o prejuiciada de la niñez o del sistema educativo que la de los estudiantes de Pedagogía.

A cambio, el aporte hasta el año 2005 de estudiantes de diferentes carreras de ingeniería, más numerosos en los dos primeros años, marcó con su estilo práctico e iniciativa el abordaje del re-diseño espacial, al servicio de las metas de nuestro acompañamiento, otorgando a nuestro proceso un alto valor inter-disciplinar, según se pretendía.

CAPÍTULO 13. LA ESPIRAL DE OBSERVACIÓN PERMANENTE DE LA PRÁCTICA: HITOS Y APORTES PARA LA ACCIÓN

13.1. CARACTERIZACIÓN DE LA FASE DE OBSERVACIÓN

Como hemos reiterado, la reflexión de la práctica del acompañamiento se convirtió en el eje nucleador de todas las piezas de nuestro proceso de investigación-acción, como no podía ser de otra forma. La observación de la experiencia fue sistemática y emergente a la vez, necesidad y oportunidad, transversal y episódica. Posiblemente aprendimos y posiblemente enseñamos a observar; sobre lo que hicimos y sobre lo que hicieron quienes compartieron cada trimestre el trayecto narrado.

A partir del año 2002, las fuentes metodológicas concebidas e implementadas (con frecuencias diversas) para involucrar en la observación del proceso a los actores participantes, son las siguientes (v. cuadros 29, 30 y 31; en negrilla las fuentes consideradas en nuestro análisis):

- **Estudiantes de la escuela:** Pinta tu escuela: Antes-después (2003); **Concurso *El patio que queremos- dibujos* (2004);** Concurso *El patio que queremos- poemas* (2004); Opiniones sobre *patio divertido* (2004); Buzón de sugerencias de la biblioteca (2004); Interpretación de cuentos infantiles en *Hora del Cuento* (2004);
- **Docentes:** Encuesta de seguimiento a clubes: implementación estrategia (2003); **Consulta sobre instalación juegos infantiles (2003).**
- **Estudiantes universitarios:** **Diario de campo (2002-06);** Reacciones a página web del proyecto (2002-06); Registros de participantes en clubes y comités escolares (2002-06); Murales según componentes de acompañamiento (2002-06); Murales temáticos variados (2002-06); Murales del proyecto en escuela y universidad (2003-06); Análisis de requisitos útiles para el acompañamiento (2003); Lectura compartida de diarios de estudiantes (2003-04); Preguntas de la práctica (2003-06); Actas sesiones docentes en la universidad en trimestres previos (2004-06); Competencias universitarias y necesidades de la niñez (2005); Observaciones de planificación (2005-06).

Desde el investigador agregamos: Diario de campo (2001-03); Actas Asambleas en escuela (2001-06); *Cuadros básicos* (Matrices y diagramas, 2003...); Registro de sesiones colectivas en escuela (2004); Carpetas temáticas de imágenes (2005-07).

Las técnicas y momentos de observación del proceso experimentado, sentido y vivido fueron en suma una sucesión de “capturas de pantalla” para rememorar y actualizar diferentes presentes, igual que esta tesis funde en un continuum la serie de teselas del mosaico de nuestra investigación-acción, donde se integran todas las voces en una sola.

13.2. PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA EN LA OBSERVACIÓN DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO: CONSULTA SOBRE INSTALACIÓN DE JUEGOS INFANTILES

Esta consulta, posterior a la primera fase de organización de clubes escolares, representa un bucle reflexivo a la planificación de dicho proceso, enriquecido por el impacto de las acciones del año previo. Nuestro interés en mostrar los resultados de esta consulta reside en que las expresiones de los docentes constituyen una reacción o posicionamiento a una acción concreta y evidente, frente a otras consultas, que representan más una declaración de las intenciones de cambio.

Esta encuesta puede considerarse una consulta “*express*”, totalmente coyuntural, pero aprovechada para integrar una reflexión transversal al proceso. Fue aplicada a 31 docentes de la escuela, de ambas tandas, tras el impacto del fracaso inicial de la instalación de las primeras gomas (neumáticos) para el área recreativa del patio. Los ámbitos consultados en la encuesta enlazan finalmente, participación y sostenibilidad. Algunas de las gomas finalmente instaladas pueden apreciarse en las fotos 40, 43 y 44, en el capítulo que dedicamos a analizar la “Acción” de nuestro acompañamiento.

Durante el verano de 2003, con apoyo del UNICEF, pudimos adquirir una serie de juegos al prestigioso colegio de Educación Inicial “Círculo Infantil”, el cual acababa de cerrar, tras 26 memorables años, y nos los vendía a un precio asequible. A pesar de tratarse de juegos de pre-primario, podían ser útiles para nuestros fines, también en el patio del nivel básico de la escuela, de modo que en septiembre de 2003 todo estaba listo para la instalación de dichos juegos. En la primera semana de ese mes, acompañantes universitarios instalaron con cemento cinco gomas de vehículos en posición vertical, en el patio del Nivel Básico. Días después, dichas gomas estaban removidas de su instalación.

El impacto de dicho “fracaso” inicial se aprovechó para consultar a los docentes sobre su nivel de interés hacia la innovación que representaban los juegos, y así asegurar a los estudiantes acompañantes de la universidad de que se trataba de un aporte valorado en la escuela. La indagación sobre las posibles causas del daño a las gomas instaladas también podía dar oportunidad de indagar el compromiso de los docentes con el mantenimiento de los juegos.

El estímulo a la reflexión docente, con esta consulta “sobre la marcha”, fue motivado por los propios estudiantes universitarios, luego de analizar la situación de forma similar en el aula universitaria con el docente y coordinador del *practicum*, mediante una pedagogía de la pregunta (Postman y Weingartner, 1981; McKernan, 1999) que les hizo cuestionarse primero a ellos mismos.

Como antecedente, en el año 2002, durante el inicio del acompañamiento a la escuela, se instaló la primera área de juegos en la escuela, en el área vallada de Nivel Inicial, precisamente una hilera de gomas en posición vertical (ver foto 38, en el capítulo sobre

“Acción”). El impacto en la escuela propició la demanda de los niños y niñas del Nivel Básico, de tener juegos infantiles también en su patio (el patio grande). De hecho, en la foto 38 se aprecian estudiantes mayores observando con atención a los más pequeños disfrutar su juego de gomas, aspecto también señalado por estos estudiantes de la escuela en las evaluaciones de nuestro acompañamiento. En diciembre de 2002 se dio a conocer en el mural de la escuela un prototipo de juegos infantiles en madera, que no llegó a realizarse por falta de fondos.

Como estrategia informativa, una vez adquiridos los juegos para la escuela, semanas antes de proceder a la instalación de los mismos, al inicio del año escolar, se publicó en el mural escolar el diseño definitivo de instalación de los juegos adquiridos (ver **cuadro 79**), a fin de recoger opiniones sobre su distribución, debatida con el coordinador del acompañamiento. Simultáneamente, como estrategia de motivación, se organizó una campaña mural con fotografías de los juegos, con niños usándolos en el colegio que previamente los había disfrutado durante años. Todo esto, como en otras acciones del acompañamiento, pretendió garantizar el nivel de información y aceptación adecuados.

Otra coyuntura favorable a la instalación de los juegos tridimensionales la constituyó la demanda de niños y niñas de habilitar (pintar) juegos de piso, aprovechando que el área del patio mayoritariamente está cubierta de cemento, incluyendo la habitualmente inutilizada cancha de baloncesto. Esta propuesta infantil sorprendió y encantó a los acompañantes universitarios, al constatar que se trataba de una idea totalmente surgida de la experiencia infantil en delimitar áreas del piso a tal efecto. De hecho, fueron los niños y niñas quienes ofrecieron precisas orientaciones del esquema para pintar las líneas del “trúcamelo” (rayuela), y las líneas del “yun”, además de participar en su habilitación (finalmente, invitaron y enseñaron a los adultos a jugar).

Como reflejo de todas estas circunstancias, la encuesta consta de preguntas simples y directas (v. **anexo C14**):

1. *¿Qué piensa de la instalación de los juegos?*
2. *¿Cuáles dificultades o peligros usted considera que puede surgir a consecuencia de estos juegos?*
3. *¿Por qué cree que se cayeron las gomas que fueron instaladas el viernes anterior?*
4. *¿Usted vio cuando esto sucedió? ¿Sabe quién fue?*
5. *¿Tendría usted alguna sugerencia que nos ayude a mejorar la instalación de los juegos?*
6. *¿Cuál día usted estaría disponible para ayudar con el cuidado de los juegos y plantas? (se solicita marcar cuál)*

En primer lugar, que había información antes de que nada se instalara, lo refleja el que un docente aluda en sus respuestas a que los juegos “son de hierro”, mientras otra docente sugiere “*tomar en cuenta la distancia*” entre cada uno, para evitar riesgos. Esto evidencia conocer el citado croquis del proyecto de instalación, y haber visto los juegos, guardados en el centro desde el mes de julio.

La valoración de los docentes hacia los juegos resultó muy estimulante, según los calificativos que le dedican (las cruces indican la coincidencia de expresiones):

*Buena idea x / maravilloso x / excelente/ perfecto/ beneficio x / bien (muy) x x/
muy bueno x x / (muy, un aporte muy) importante x x x x x / positiva x (muy)/
divertido/ entusiasta/ gran oportunidad, oportuna para los niños del centro/ gran
logro/ lo más fabuloso / lo mejor/*

El sentido de la instalación de los juegos valora, por encima de todo, la necesidad de diversión de los niños y niñas de la escuela; no sólo porque su contexto no lo facilita, sino por ser niños y niñas. Así, en respuesta a la primera pregunta, se argumenta la idoneidad de los juegos en razón de la necesidad de

*Disfrute / diversión de los niños, x x x x x / porque se divierten/ para los niños del
centro le sirve de esparcimiento, diversión y disfrute de la niñez activa/ Los niños
necesitan jugar en su tiempo libre y tener cómo y con qué hacerlo/ Los niños
necesitan tener en su receso una diversión amena y divertida. Toda área infantil
necesita un área de juegos y recreación / Realmente incentivan el recreo de los
alumnos/...Hacen posible el Derecho al juego/...que los niños se relajen, gocen y
disfruten su derecho de jugar/...los enseña a compartir con los demás/...sirven de
refugio a niños y niñas en sus horas libres*

A diferencia de otras que valoran utilidades psico-pedagógicas del juego, la última expresión (*sirven de refugio a niños y niñas en sus horas libres*) sugiere el derecho al ocio y al tiempo libre de niños y niñas. El que este derecho pueda tener lugar en el tiempo escolar, es parte de un parámetro innovador, al igual que las expresiones previas que vinculan el recreo (receso) a la diversión, y las que visualizan las áreas de juegos como parte de las instalaciones básicas de un centro educativo. En suma, que la escuela cuente con elementos, ambientes y prácticas que la hagan también divertida, a la altura de los niños y niñas.

Además del derecho al juego, como percepción más valorada, otras expresiones acerca del sentido de la instalación de estos juegos, se refieren a que la escuela ofrezca lo que el contexto del barrio niega, así como al papel de los juegos en el desarrollo psicomotor y el aprendizaje, y en la socialización en el valor de compartir.

La utilidad “estratégica” del juego en la escuela como “opción ocupacional” para la infancia, y de articulación de intereses, es valorada de esta forma: “*Muy importante tanto para los niños como para los adultos, ya que los niños se divierten mucho con los juguetes, y nosotros podemos cuidarlos mejor*”.

Como síntesis de todo lo expresado, la respuesta que sigue, de otra docente integra una triple perspectiva argumental acerca del sentido de los juegos en la escuela. La última frase de esta triada supone una apreciación, además del impacto estético de los juegos en el patio (formas, colores, funcionalidad), tal y como pretendió nuestro acompañamiento:

1) Son una ayuda para el profesor, 2) un entretenimiento para los estudiantes, 3) una representación para la escuela, ya que no es lo mismo un centro vacío (pelado). La escuela, el patio, se verá más bonita con los niños jugando.

Nótese, en la última frase, la vinculación de la “buena presencia” externa del centro con una escuela activa.

Para algunos docentes persiste la visión de que un área de juego se circunscribe al Nivel Inicial (Escuela Infantil), pues una de las docentes especifica que es “excelente” para los niños de dicho ámbito. Otra docente también asume que la instalación de los juegos sería en dicha área. Estas dos docentes laboran en 8.º grado, por lo cual pueden ser menos sensibles a la necesidad del juego en sus propios estudiantes, que las de los grados del Nivel Básico con niños más pequeños. Otra docente de Nivel Inicial plantea su apertura a apoyar específicamente un área de juegos en el patio de pre-primario, lo que pudiera expresar la dificultad para comprender la necesidad o beneficio de los niños que utilizan el resto del patio. Sin embargo, la instalación de juegos llevada a cabo en septiembre de 2003 combinó la ubicación tanto en el patio del Nivel Básico como de Nivel Inicial.

Dos expresiones, por último, condensan la cálida acogida con que la instalación de los juegos infantiles en el patio de la escuela fue acogida desde los docentes. Mientras que la primera expresión afianza la visión de que un centro educativo necesita situarse al servicio de las necesidades de niños y niñas, la segunda expresión, al comparar nuestro trabajo con la entrega de textos que realiza el Estado en las escuelas del país, sitúa nuestra innovación al nivel de macro-iniciativas gubernamentales¹¹⁴:

*Es lo más fabuloso que ha llegado aquí a nuestra escuela, la ha transformado en algo verdaderamente infantil, como debe ser en todo centro escolar.
Es lo mejor que ha sucedido después de la entrega de libros que se ha venido haciendo cada año.*

Una fuente de posible resistencia a la instalación de juegos infantiles fue sondeada en la segunda pregunta de esta encuesta, al indagar directamente sobre dificultades o peligros que pudiera abrigar dicha instalación. Nueve personas entienden que no existe ningún peligro, matizando tres de ellas, “*siempre y cuando los niños sean supervisados por un adulto*”. Cinco expresiones más vinculan este cuidado adulto a que los niños no estén solos, a que son muchos (en el patio), a que esta atención es parte del cuidado del recreo, y a prever accidentes.

Diez participantes están de acuerdo en que el peligro que encierran los juegos usados por los niños puede relacionarse con accidentes leves, y sus secuelas de golpes en diferentes

¹¹⁴ En los últimos años, las innovaciones al diseño de los centros educativos públicos del Ministerio de Educación están incluyendo, entre otros elementos, la instalación de áreas de juegos infantiles, sobre todo en Educación Inicial.

partes del cuerpo, expresando mayoritariamente, el convencimiento de que se trata de una situación evitable, gracias al cuidado adulto.

La reiteración de esta confianza nos hizo entender que la instalación de los juegos infantiles constituyó una innovación en la escuela, que pudo reforzar el interés hacia el cuidado del recreo. Por otra parte, no se reportó un mayor número de accidentes comunes en el patio (ni graves), tras la instalación de los juegos.

Otras opiniones matizan que todo juego puede encerrar algún peligro, que los posibles riesgos devienen de mal manejo, sobre todo, al no estar acostumbrados a usarlos, y, con gran realismo, debido a que niños y niñas pueden pelearse por querer usarlos. Así fue en el caso de los juegos móviles sobre todo; los “sube-baja”, sobre utilizados en los horarios de recreo, con mayor número de niños y niñas de los que su estructura pudiera soportar, colapsaron en poco tiempo. A pesar de estas advertencias, tres docentes las vinculan a un ejercicio de confianza mayor, ya que el riesgo en los juegos

...es parte de la ejecución de los mismos...
...se irán adaptando al uso y se manejarán con cuidado...
...al contrario, es mucha la ayuda al niño...

Por otra parte, para catorce docentes, las posibles caídas, que constituyen el peligro potencial intrínseco a todo juego físico, o no son citadas, o no revisten gran importancia, lo cual es un voto indiscutible de confianza en el uso de los juegos.

La respuesta del programa de acompañamiento a estas inquietudes (“...de nosotros depende orientarlos sobre su uso”), tuvo lugar a través de la guía de juegos en señales (v. **anexo D10**). Bajo el formato geométrico de las conocidas señales de tránsito, prohibitivas o de peligro, se ofrecieron cuatro sencillos mensajes que condensan las normas básicas de seguridad y disfrute. Cabe decir que el impacto de la innovación en el año 2003 resultaba más significativo, y nuestro interés de prever cualquier tipo de anomalía por falta de criterios adecuados de uso, ya que no existía en los barrios de la ciudad el parámetro que actualmente ha establecido el ayuntamiento, con las populares áreas de juego conocidas como “parques de la canquiña” (ver nota explicativa sobre esta denominación, en análisis del contexto de Villa Francisca).

Los cuatro mensajes básicos que la creatividad de un acompañante universitario logró sintetizar, ofrecen pautas concretas y directas, con implicaciones para otro componente de acompañamiento, como el de Medio ambiente:

- ✓ *Respetar el turno*
- ✓ *Cuidar tus juegos*
- ✓ *Ceder el juego*
- ✓ *Cuidar el medio ambiente al jugar*

Aunque algunos docentes aluden a un peligro externo al responder a la segunda pregunta de la encuesta, es sobre todo en la tercera pregunta, que explora las razones por las cuales las gomas instaladas una semana antes se cayeron, donde más se aprecian temores a que elementos externos puedan hacer daño a la nueva instalación en el patio.

De los 31 docentes encuestados, 14 relacionan la caída de las gomas instaladas con la acción desaprensiva de chicos del sector que entran a la escuela. Cabría preguntarse si la percepción de inseguridad es mayor en la tanda vespertina, pues de las 14 personas que opinan en este sentido, sólo una pertenece a la tanda matutina, seis laboran sólo en la tarde, y otras seis combinan mañana y tarde (un cuestionario no se está identificado).

De todas formas, en la tarde observamos más frecuencia de uso del patio por parte de niños del sector que entran por la tapia de atrás, para jugar, y que son alumnos de la tanda matutina, o relacionados con la escuela. También en la tarde observamos, con menor frecuencia, jóvenes de más edad que utilizan el patio y pasillo trasero de la escuela como área de paso.

La percepción de que el daño proviene de elementos externos a la escuela sí está asociada a la preocupación de las maestras por los riesgos del entorno, con mayor o menor nivel de prejuicio. Seis de las personas que perciben como amenaza a los chicos que penetran al patio de la escuela, son las únicas que también expresan una percepción preocupante del entorno “*no muy alentador*”, con “*delincuencia*”, con posibilidad de robos “*que vengan de patios vecinos*”, y donde los niños “*...no tienen lugares de diversión y esparcimiento...no tienen espacio físico... carecen de medios recreativos sanos*” (el subrayado es nuestro).

No obstante, una docente de Nivel Inicial, en cuyo patio se instalaron las primeras innovaciones de juegos infantiles en 2002 (gomas y columpio), expresa que “*sí podemos decirle que en el Nivel Inicial están puestos y ya tienen un año y aún se mantienen*”. Esta afirmación avala la experiencia posterior relativa a los juegos instalados en el resto del patio, que balanceó la posibilidad de agresiones externas (muy escasas), con la necesidad de supervisar mejor el uso adecuado, de una instalación disfrutada masivamente a diario por cientos de niños y niñas de la escuela.

La rotundidad con que estas doce docentes temen que el atractivo de los juegos “*incrementemente*” la entrada de chicos del sector en actividades no escolares, refleja la dificultad de que el centro educativo se asuma realmente como parte de su sector social y geográfico, como ha puesto de manifiesto el análisis de otras consultas a los docentes. La percepción negativa, sobredimensionada, del entorno se retroalimenta, además, de la baja auto-estima que muestran las propias familias hacia su contexto vital, que también hemos analizado.

En respuesta a la segunda pregunta, acerca de los riesgos o peligros que pueden representar los juegos, una de estas docentes expresa que la entrada de estos chicos de afuera constituye “*el único peligro que puede surgir*”. En respuesta a la misma pregunta, otras cuatro colegas se expresan en igual sentido. La dimensión de este temor la expresa una de estas maestras, al plantear que “*no sólo los juegos hay que cuidar, sino también la escuela*”.

Los matices con que las colegas que albergan algún temor hacia agresores externos los identifican, reflejan una mentalidad extendida en la sociedad. Del subgrupo de catorce docentes, seis emplean el término “de la calle”, que en República Dominicana alude inequívocamente a aquellos niños, niñas y adolescentes desvinculados de un contexto familiar, y que obtienen de la socialización fuera de un hogar su sustento e identidad básica. Se habla de “niños” (dos veces), “muchachos”, “personas”, de “esos jóvenes” de la calle, así como de “tigueritos” (niños o adolescentes callejeros).

Tres docentes emplean el término “penetración”, a su vez matizado con diferentes sentidos: a) “a utilizar juegos”, b) “de jóvenes molestos”, y, c) “de personas que no pertenecen a la escuela”. Mientras la primera de estas tres expresiones reconoce la práctica de usar el patio escolar como área de juego, la tercera plantea claramente el binomio dentro-fuera, o eres o no eres (Otra encuesta anteriormente citada se refería a “niños de la calle que no estén en el centro”). La segunda expresión, de las tres analizadas en este párrafo, coincide con la de la persona que aludió a quienes entran subrepticamente a la escuela, como “tigueritos”, destacando la actividad central: “molestar” [la bibliografía del programa de la electiva universitaria, que anexamos, aporta una obra con un título relacionado: *Chicos que molestan. Educar desde el conflicto* (Arrieta y Moresco, 1992)].

Relacionado con esto, otra docente aludió a “los jóvenes que entran y pueden buscar problemas con los estudiantes”. Otra expresión constata igualmente la pasión con la que esta situación se vive, al referirse a quienes presuntamente dañaron los juegos como “desaprensivos”.

En este contexto de apreciaciones pesimistas hacia el entorno del barrio cobra gran valor una expresión, que, al igual que otra ya recogida, refleja de forma concreta la actividad observada en los chicos que utilizan el patio en horario no escolar, o fuera de su tanda escolar: “Jóvenes que juegan en la cancha y se suben por las paredes para penetrar al patio para hacer maldad”. Como reflejo, sin embargo, de la dificultad del mundo adulto para percatarse de las necesidades de los niños y adolescentes, la expresión previa resulta sumamente estigmatizadora, al apoyarse más en prejuicios que en evidencias.

Pero este contraste entre la visión dentro-fuera parece idealizar la percepción del centro educativo, demonizando la percepción del entorno. Por supuesto, la escuela ha sido víctima de asaltos y robos diversos, y los chicos que usan la cancha en ocasiones dañaron algún elemento del patio, de la misma forma que los estudiantes “con uniforme” en horario escolar. Pero el hecho de que los daños a las innovaciones en el patio hayan sido mínimos durante cuatro años, encontrándose al aire libre, resta importancia a la posibilidad de prácticas para hacer daño en sí (además, ninguna de las personas que opinan así, vio realmente qué sucedió con las gomas cuando alguien estropeó su instalación).

Ningún docente, ni personal de la escuela, planteó en ningún momento, o pareció conocer, que la mayor parte de los niños que observamos en el patio del plantel en horario diurno, no escolar, lo constituían niños (casi siempre varones), alumnos o ex-alumnos de la escuela.

Tal vez por ello, tampoco en ningún momento se planteó algún tipo de respuesta educativa a la necesidad de juego de estos chicos, de quienes se reconoce que forman parte de un entorno sin alternativas lúdicas ni espacio para ello, a pesar de que en diversas ocasiones ofrecimos esta sugerencia a miembros de la escuela.

Una excepción a esta percepción la constituye la propuesta de una de las 14 docentes del sub-grupo analizado. Aunque no refirió agresiones externas a la escuela, parece que las asume, ya que sugiere *“recoger los niños que molestan en el patio (los tiguieritos) y hacer una asociación con ellos para que cuiden el patio y los juegos, al final le hacemos un reconocimiento”*.

Esta afirmación, tan bien intencionada, refleja, no obstante, la “doctrina de la situación irregular” – hoy día superada desde la Convención –, al enfocar el problema en el pequeño, al que hay que “reformular” (“recuperar”, “rescatar”...). No cabe análisis de la responsabilidad, al menos institucional, para brindar oportunidades que modifiquen las dificultades de convivencia o conducta.

Está de más decir que la formación o requerimientos al maestro de aula típico, no incluye diseñar y ejecutar este tipo de respuestas “no académicas”.

De fondo en este análisis de la percepción dentro-fuera, llama la atención, por último, la identidad de la escuela, que aún se expresa débilmente como colectivo, tal y como nos muestra el hecho de que sólo en nueve cuestionarios, las respuestas utilizan la expresión “nosotros”, o “nuestros”.

Un único cuestionario alude expresamente a “los niños del Centro”. En los ocho restantes, tres se refieren a “nuestros niños”, dos a “nuestra escuela”, y tres aluden a “nosotros los maestros”. El sentido de pertenencia queda, pues, desdibujado, entre numerosas afirmaciones en tercera persona.

Otras opiniones explicativas aluden a la posibilidad de que las gomas no se instalaran correctamente, ya que el equipo universitario había mostrado previamente escasa experiencia. A pesar de tratarse a veces de estudiantes de ingeniería civil, en muchos trimestres fue el encargado de la cafetería (y oficiosamente, de mantenimiento de la escuela, quien “capacitó” a los jóvenes acompañantes universitarios en la elaboración de mezclas de cemento y arena equilibradas, para otorgar durabilidad a las instalaciones.

En este sentido, dos personas valoran que la lluvia que cayó durante la tarde del día en que se instalaron las gomas, pudo haber debilitado el trabajo del cemento. Otras tres también apuntan a un uso prematuro o inadecuado de estudiantes de la escuela: *“Quizás fue debido al poco soporte que tenían, o quizás nuestros niños y niñas no supieron darle el uso adecuado”*.

Lo más llamativo, no obstante, de los dos extremos de posturas ofrecidas sobre este suceso puntual y anecdótico, pero parte de un contexto interno del centro, es que numerosos

docentes (quince) expresaran que no supieran de la situación, planteando no estar informados. Este planteamiento nos remite de nuevo a aspectos del diagnóstico general, que evidenciaron el distanciamiento del equipo docente hacia el área no techada de la escuela, y que nos hizo expresar que la escuela – simbólicamente hablando – no había “conquistado” el patio que le pertenece.

Este argumento se basa, por supuesto, en la escasa implicación, salvo valiosas excepciones, de los docentes en las actividades realizadas en el patio. Nuevamente, cabe decir que un docente fuera del aula no constituye un parámetro enfatizado en el sistema educativo dominicano.

Las soluciones a todo lo planteado se abordan al final del cuestionario como “sugerencias”. Estas pueden agruparse en torno a categorías descriptivas de “criterios de instalación”, “seguridad física”, “sanciones”, “estrategias de supervisión”, y “estrategias de orientación e información”. Estas últimas son las que mayor nivel de práctica reflexiva promueven.

No obstante, las restantes categorías de expresiones también reflejan los extremos de prejuicio o reflexión con que algunas dificultades contextuales se abordaron en la escuela.

La importancia de que las innovaciones se implementen con calidad, lleva a dos docentes a plantear que para la instalación de los juegos se busque a personas especializadas en instalar parques infantiles, lo cual nos parece un modesto indicador de que las innovaciones pueden sentar parámetro de exigibilidad.

Varias docentes insisten, por otra parte, en la importancia de reforzar fuertemente la seguridad física del edificio (incluso con “*alambre de púas*”) y de sancionar las agresiones al plantel. De cara a la supervisión de los juegos, dos docentes aluden expresamente a la responsabilidad de los “*guardianes*” o “*vigilantes*” de la escuela.

Tres docentes asumen que ellos mismos pueden ser parte primordial de la supervisión de los nuevos juegos (“*que nos asignen para integrarnos al cuidado de las instalaciones*”), lo cual lo amplía el hecho de que casi todos los docentes (27 de 31), registra un posible día a la semana en que pudiera estar pendiente del cuidado de niños y juegos, “*cuando se me asigne....*”, “*cualquier día que se me asigne...*”.

El equipo docente está abierto, pues, a acoger innovaciones que beneficien el desarrollo de los niños, siempre y cuando se establezca el formato organizativo. Tal vez no se alude expresamente a desarrollar ese formato dentro de una estrategia o turnos de atención al recreo, porque aún no se había formalizado suficientemente, a pesar de la práctica coordinada, con altibajos, desde la dirección del centro, y que apoyamos desde nuestro acompañamiento (v. **anexo D2**).

Una persona muestra incluso toda su agudeza de educadora, llegando a plantear que “*la forma de evitar las dificultades es integrar a los profesores y empleados a participar con los niños en los juegos*”, como reflejo de una actitud espontáneamente desarrollada a veces

por algunos docentes, pero no habitual dentro del clima del centro. Jugar con los niños de la escuela sí fue práctica frecuente de los acompañantes universitarios, estudiantes jóvenes de edades más próximas a las de los escolares.

Como posible evidencia del impacto del trabajo de los clubes escolares en el re-diseño del patio, algunos docentes también atribuyen responsabilidad a sus estudiantes, en línea con las normas y funciones que la consulta infantil permitió sistematizar para otros clubes:

Hacer o formar grupos (...) vigilantes de los juegos; reunirlos y pedirles información del trabajo realizado / Integrando a un grupo de cada nivel (4.º a 8.º) para que se sientan comprometidos con el cuidado y el uso de los mismos / Nombrar algunos grupos de niños (de los más grandes) para que se comprometan a cuidar las instalaciones.

Finalmente, la propuesta de involucramiento abraza a todos los actores del centro educativo. Incluso una docente, que señaló la posible relación de personas ajenas a la tanda con la rotura de la instalación, plantea “*concientizar a los jóvenes que juegan*”. Cuatro docentes se refieren expresamente a los padres y madres y por extensión a la comunidad. Es muy descriptivo que dos planteamientos ponen de relieve cómo la innovación generada en el patio puede llegar al corazón del aula, y al corazón del hogar, a través de estrategias reflexivas (los subrayados son nuestros):

*...reunirnos con los padres de los niños para que en casa hablen sobre el cuidado e instalación de estos/
...también cada maestro, hablando con nuestros niños y niñas, explicándoles la importancia de estos/...hablar a diario con los niños y las niñas sobre los beneficios que nos brindan estos juegos.
Concientizar a los niños, profesores, padres y comunidad en general en que son valiosos y útiles para el desarrollo integral de los niños y un derecho humano (el juego) que todos merecen.*

En realidad, desde el inicio del proceso de acompañamiento, y ante la imposibilidad de propiciar simultáneamente propuestas de cambio en todos los contextos, esta constituyó la visión para *sinergizar* las innovaciones, reforzada en nuestra interacción en las asambleas de padres y madres, así como de docentes.

Como es habitual en muchas encuestas, una docente ofrece una pauta metodológica, a modo de ruta crítica para la inserción participativa de la innovación en la escuela:

Antes de instalarlos (...) a) concientizar a los estudiantes acerca del uso de los juegos y su conservación, por ejemplo, reunirlos en el auditorio y darles una charla que los motive a tomar conciencia de los beneficios que la instalación de estos juegos le traerán a los niños (...) b) Pedir ayuda en otra charla a los padres para que concienticen a los niños a usar estos juegos y c) si es posible

que nos ayuden viniendo durante el primer ciclo escolar a ayudar a vigilar los niños al patio de la escuela.

Tal vez los resultados tan altamente positivos de esta consulta, y su consiguiente efecto tranquilizador hacia el éxito de la innovación en camino, justificaron que esta sistematización no se divulgara ampliamente en la escuela, más atenta a veces, a advertir de las amenazas, que a compartir los logros.

Por supuesto, y por otro conjunto de motivos, tras el tranquilizador balance de esta encuesta para los acompañantes universitarios a cargo de la innovación, la instalación definitiva constituyó un éxito, semanas después. Un año después, en septiembre de 2004, los juegos fueron sometidos a un intenso y participativo mantenimiento, especialmente de pintura.

El mantenimiento de estas instalaciones se llevó a cabo con regularidad, con un balance positivo, salvo en el caso de los juegos móviles (columpios y sube-baja), cuyo mantenimiento se abandonó debido a la frecuencia de su deterioro, derivado de ser los juegos más sobre utilizados, precisamente por ser los preferidos de los niños.

Algunos aprendizajes, en suma, de esta consulta a los docentes:

- a) Esta encuesta refleja cómo nuestra acción fue *modeladora* porque cada impacto de transformación física fue acompañado por un proceso reflexivo y organizativo.
- b) Las expresiones que más rotundamente reivindicaron el juego como un Derecho y como parte de la pedagogía de todo centro educativo, no provinieron siempre de las docentes que participaron en algún curso o jornada específica sobre derechos de la niñez.
- c) Las respuestas a la encuesta plantearon abiertamente dos temas neurálgicos que condicionan fuertemente la gestión escolar en muchos centros del país: El mantenimiento y la seguridad del plantel, vinculados al uso educativo intensivo de las instalaciones (esta asociación ya había sido expresada por los mismos docentes de la escuela, en el año 2002, en la encuesta *Diez tareas básicas para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes...* analizada también en este trabajo).
- d) El entusiasmo hacia los logros de nuestro acompañamiento no fue aprovechado con intensidad hacia la comunidad, ya que el proyecto de acompañamiento no contó con el necesario respaldo comunicacional y mediático. Este entusiasmo queda reflejado en expresiones como las que cierran algunos de los cuestionarios de esta encuesta:

Creo que conjuntamente con la comunidad, ponérselo al tanto y decirle que ha sido un regalo para sus hijos(as), que estudian aquí, y además responsabilizar a los que cuidan en la escuela. Porque sería una pena que no se logre este paso tan positivo para nuestros(as) niños (el subrayado es nuestro).

13.3. TRIANGULACIÓN DE PERSPECTIVAS: CONSULTAS A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA

Encuesta sobre satisfacción con el servicio de la biblioteca

Para ejemplificar la observación de otro aspecto del proceso de acompañamiento, desde la perspectiva de los estudiantes de la escuela, vamos a valernos de nuevo de una encuesta. Aunque, según su nombre indica, implica una evaluación de la calidad de un servicio, entendemos que también es parte de la observación reflexiva de un proceso concreto, al igual que la encuesta a docentes ya analizada. Como podrá apreciarse más adelante, las prácticas evaluativas de nuestra investigación-acción se refirieron al conjunto de nuestro proyecto de acompañamiento. Posteriormente se recogerían también las opiniones de los estudiantes de la escuela, usuarios de la biblioteca, mediante los cuestionarios llenados y depositados en el *Buzón de sugerencias* de la biblioteca (2004).

Todo este proceso reflexivo se dirigió a fortalecer la estrategia de clubes, planificada y puesta en marcha colectivamente un año antes.

Para implementar esta encuesta, en el mes de septiembre de 2004 se entregó a una muestra de 345 niños y niñas de la escuela, en las tandas matutina y vespertina, un formulario de preguntas realizado por los estudiantes universitarios. La encuesta presentó la siguiente guía de preguntas:

1. ¿Para qué tú crees que sirve la biblioteca de tu escuela?
2. ¿Para qué has usado la biblioteca?
3. ¿Has leído algún cuento en la biblioteca? Escribe algún título o varios.
4. ¿Cada cuánto tiempo has visitado o usado la biblioteca con tu curso?
5. ¿Qué tú crees que le hace falta a tu biblioteca?
6. Tu biblioteca sería mejor si tuviese...
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu biblioteca? ¿Y lo que más?

A continuación comentamos la sistematización realizada, en este caso, por el propio equipo de acompañantes universitarios que aplicó la encuesta, basada en un sencillo análisis de frecuencias, indicado entre paréntesis. La pregunta 4 del formulario de preguntas se eliminó de la sistematización, debido a que la pregunta fue, al parecer, mal interpretada por los niños, al responder en relación a sus visitas personales a la biblioteca, y no con su curso.

- **Sentido de la biblioteca escolar (ítem 1).** Los niños opinan que la biblioteca de la escuela sirve para *Estudiar y hacer tareas* (130), para *Leer* (65), para *Aprender* (35), para *Leer cuentos* (27), para *Buscar información* (22), para *Escribir* (16), para *Tener acceso a libros* (15) y para *Guardar libros* (9). Otros: para *Buscar palabras* (5), para *Jugar* (4), para *Dibujar* (3) y para *Buscar cosas interesantes* (2).

Como puede apreciarse, es más representativo aún el uso de la biblioteca ceñido a la utilidad escolar que a una motivación autónoma (“leer”, “leer cuentos”...). En todo caso, esto representa una valoración importante de un servicio que cobró un mayor aprecio funcional desde los estudiantes de la escuela durante nuestro acompañamiento.

- **Uso personal de la biblioteca (ítem 2).** *Hacer tareas* (159), *Leer* (83), para *Estudiar* (62), para *Leer cuentos* (26), para *Buscar libros* (21), *Aprender* (21), para *Investigar* (18), para *Obtener información* (6) y para *Dibujar* (6).

De forma similar a las respuestas al ítem 1, estas reflejan igualmente la cultura escolar vinculada a la instrucción formal (“hacer tareas”) más que a educar las competencias de comprensión lectora y otras de desarrollo integral del estudiante. No obstante, el logro académico y el estudio son sumamente valorados por los estudiantes de la escuela, según veremos en las encuestas evaluativas que analizamos más adelante.

Es importante contextualizar además que, en el período de nuestro acompañamiento, el servicio escolar de esta biblioteca se apoyaba en el uso frecuente y obligado de enciclopedias impresas, al no tener conectividad ni equipos digitales el centro, y hallarse aún en fase incipiente la expansión de centros de internet en los barrios de la ciudad.

- **Libros leídos (ítem 3, según valores más frecuentes).** *Blancanieves* (59), *Caperucita Roja* (55), *Pinocho* (31), *La Cenicienta* (30), *Los tres cerditos* (22), *La Bella durmiente* (20), *La Sirenita* (11) y *El gato con botas* (11), *La Bella y La Bestia* (9). 33 niños expresaron no haber leído *ningún libro de cuentos* de la biblioteca. Otros: *Mickey Mouse*, *Rapunsel*, *El patito feo*, *Alicia en el País de las maravillas*, *La Ciguapa*, *La máquina de maullar*, *Pepito*, *El lobo y las cabritas*, *La serpiente*, *Los piratas*, *El tigre*, *El oso*, *El mono*, *libros de Naturaleza*, *Las tres mellizas*, *El niño que era robot*, *El hombre de nieve*, *La pelota y el trompo*, *Libro de comportamiento*, *Los Patitos*, *Los Caballitos*, *El asno y el lobo*, *El hombrecito gris*, *El dragón verde*, *El ratoncito feliz*, *Los padres de Patricia*, *Nube de la imaginación*, *Libro de Sociales* y *Libros de Historia*.

En este sentido, una consulta del año 2002 entre niños de 2.º, 3.º y 4.º grado de la escuela, reveló un universo similar de literatura infantil, en torno a los cuentos clásicos (HH. Grimm, Andersen...), especialmente los popularizados por Walt Disney, así como el gusto por los cuentos basados en personajes de dibujos animados (Disney, Warner), que sin embargo, en esta encuesta no son significativos.

En observaciones en la biblioteca (de estante abierto), pudimos constatar la tendencia – muy cultural – de los niños usuarios de esta a buscar dicho tipo de cuentos, a pesar de la provisión de un acervo infantil más diverso, mediante préstamos y donaciones (ver carta de la directora, del año 2003, en anexo E, dirigida a la Red de bibliotecas públicas del país). El apartado de “otros” nos informa que al menos un grupo de niños sí estuvo familiarizado

con una mayor diversidad de obras infantiles (de animales, cuentos contemporáneos, etc.), al precisar títulos cuya presencia en la biblioteca constatamos.

- **Necesidades de la biblioteca (ítems 5 y 6).** *Libros (173), Computadoras (74), Sillas (68), Mesas (65), Cuentos (36), Pintura (31), Abanicos (23), Juegos (18), Dibujos (11), Enciclopedias (10), Silencio (10), Aire acondicionado (7), Espacio (7), Decoración (7), Otros: Mapas, Colores, Diccionarios, Impresoras, Casilleros, Internet, Remodelación, Limpieza, Globo terráqueo, Televisión.*

Las respuestas a este ítem reflejan un sentido más exigente y amplio del rol de esta renovada biblioteca en la escuela, ya que, además de libros, los estudiantes plantean equipamiento digital y otros muy específicos: cuentos, juegos y enciclopedias mayormente. También es visible una concepción más enriquecida de la ambientación de una biblioteca: climática (*abanicos*, sic. ventiladores) y estética (pintura, decoración), además de demandarse mobiliario, espacio y silencio. Cabe recordar al respecto, los testimonios que recoge este trabajo sobre el calor en las aulas de la escuela y el ruido del entorno.

- **Lo que menos les gusta a los niños de la biblioteca (ítem 7a).** *El ruido (31), La falta de libros (20), La falta de sillas (19), Nada (16), La falta de mesas (11), Las mesas (10), La falta de computadoras (8), Las sillas (7), El calor (6) y El desorden (6). Otros: Los libros rotos, los niños que rompen los libros, el maltrato a los libros, la estrechez, las molestias, el no poder jugar, sacar puntas, las ventanas, falta de disciplina, las peleas, falta de bibliografías, no poder encontrar información, lo complicado que es buscar libros, el largo tiempo que se necesita para buscar un libro, el aspecto de la biblioteca, el impedimento de acceso en la tarde, el no poder quedarse allí, los armarios, la puerta, el espacio, la falta de aire, la multitud, que no hay casilleros, la falta de cuentos, las sillas rotas, la pintura, las paredes, que es aburrida, la gente aburrida, los chismes, los libros viejos, los lápices, no lo sé, la falta de alumnos, la falta de butacas, la falta de cosas, las palabras obscenas, las reglas de vestuario y la posibilidad de comer adentro.*

Aunque hay quien entiende que todo está “bien” (no le molesta “nada”), las respuestas a este ítem, bastante diversificadas, se corresponden en gran medida con aspectos identificados como necesidades de la biblioteca, que hemos comentado. Llama la atención que el ruido sea percibido como el mayor inconveniente para usar la biblioteca, por los estudiantes consultados (que viven en un entorno barrial ruidoso).

En segundo lugar, las demandas referidas al mobiliario son las más abundantes. Entre los comentarios más minoritarios, agrupados como “Otros”, destacan algunos que ponen de manifiesto un sentido crítico como usuarios, que cuestionan aspectos sobre la accesibilidad al espacio (impedimento de acceso, reglas de vestuario) y a la información (complicada, toma tiempo), elementos importantes para garantizar el derecho a la Educación.

Las respuestas a este ítem también reflejan el impacto de las normas relativas a los clubes de biblioteca, cuando se critica que haya estudiantes que maltraten o rompan los libros o que sean indisciplinados en este espacio. Como aspecto a tomar en cuenta, y que se analizó con las bibliotecarias, es importante destacar que para algunos estudiantes la biblioteca sea aburrida, con libros viejos, o donde no se pueda jugar en algún momento.

- **Lo que más les gusta a los niños de la biblioteca (ítem 7b).** *Los cuentos* (61), *Los libros* (40), *Todo* (38), *Leer* (13), *El poder hacer las tareas* (7), *Que en la biblioteca hay muchos libros* (7), *Estudiar* (6) y *El servicio* (6). Otros: *La televisión, la bibliotecaria de la tarde, Las casitas que se hacen de leer, El silencio, Su aspecto, Las enciclopedias, Las historias, El mapa, Las obras, Poder aprender, Poder encontrar información, Poder investigar, La limpieza, Los dibujos, El rompecabezas, Los libros de animales, La bibliotecaria de la mañana, Poder tener acceso a libros, Las bibliotecarias, compartir, Los libros en buen estado, El buen trato, La puerta, pintar, El orden, El respeto, Las actividades, La mesa, Las sillas, El estante, Que es divertido, El espacio para escribir, Los murales, Los lápices de colores, Los juegos.*

Si las respuestas a los ítems previos reflejaron un agudo sentido como usuarios prácticos de un espacio en proceso de mejora, en lo relativo a las causas de mayor satisfacción con la biblioteca que conocieron estos estudiantes, resulta muy destacable que, con gran diferencia, planteen los cuentos, lo cual valida el énfasis al respecto desde nuestro acompañamiento. Especialmente, si en este caso (el deseo real del estudiante), el apoyo – tan necesario – para hacer las tareas queda muy relegado en las opiniones.

Además de que, de nuevo, a un grupo de estudiantes “todo” le parece bien en la biblioteca, los detalles que recogen las opiniones minoritarias (“Otros”), reflejan usos diversificados que nuestra observación corroboró: rompecabezas, libros troquelados (*las casitas que se hacen de leer*), los juegos, los colores, espacio para escribir...

Según lo comentado al ítem previo, un estudiante destaca que sea divertido este ámbito del centro y otros reiteran la visión de orden, respeto, cuidado, compartir, etc., que las normas de los clubes, construidas participativamente, enfatizaron, así como el acceso al espacio y a la información, garantes de derecho en este sentido. Una vez más, los valores, modelados desde la acción.

En síntesis, se aprecia a través de esta consulta el creciente interés de los estudiantes de la escuela hacia su biblioteca, en línea con lo expresado también por los docentes en la encuesta, ya analizada, *Diez tareas básicas para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en esta escuela...*(diciembre 2002), donde la dotación, mejora y enriquecimiento de la biblioteca ocupó un lugar muy destacado.

Consultas basadas en dibujos infantiles

Como observación, el ejercicio más persistente fue realizado con los estudiantes de la escuela a través del dibujo infantil, bajo el lema *Pinto mi escuela*, que repite en 2003 el foco reflexivo de 2001, involucrando a 120 niños y niñas de 4.º y 5.º grado. En ese mismo año, 41 estudiantes del segundo ciclo (de 5.º a 8.º), expresaron, también con dibujos, el “antes-después” de la escuela.

Posteriormente, en 2004, este foco temático sería redimensionado en la consulta *El patio que queremos*, que fue motivada como concurso artístico, y que se analiza en este epígrafe.

En mayo de 2004, al transcurrir el primer año de innovaciones visibles en la escuela, los niños protagonistas de ellas fueron invitados a expresar su punto de vista sobre “*La escuela que queremos*”, a través de dibujos, retomando una técnica de recogida de datos habitual en nuestro acompañamiento desde nuestra primera inserción en la escuela, a partir del año 2001.

Como innovación procesual, a su vez, bajo el mismo lema, se promovió un concurso de poemas donde los niños y niñas expresaron su visión de la escuela, a través de una técnica coherente con el empuje ofrecido a la animación a la lectura. Posteriormente, se recogieron de los estudiantes, en una pequeña muestra, sus *Opiniones sobre patio divertido* (2004), que queda fuera de este análisis.

Tal y como sucediera en el diagnóstico de 2001, los dibujos infantiles, como técnica idónea de expresión del pensamiento y de la originalidad de los niños y niñas, arrojaron numerosas lecciones para los adultos acompañantes.

246 estudiantes de la escuela, desde pre-primario a séptimo grado, participaron en mayo de 2004 en una nueva propuesta de análisis, de la propia realidad escolar, así como de los avances y perspectivas de su transformación. Una transformación de la cual los propios artistas infantiles eran actores destacados desde el año 2002.

La consulta *El patio que queremos* fue ideada como concurso de pintura, organizado íntegramente por uno de los equipos de acompañantes universitarios del trimestre mayo-julio de 2004. Este equipo sería el encargado de divulgar en los murales de la escuela las bases del concurso, motivar a la participación en el mismo, así como de evaluar los trabajos y entregar los premios (25 de junio de 2004), según diversas categorías.

El resultado de la selección final dio lugar a la primera exposición de dibujos de estudiantes de la escuela colgada en el espacioso vestíbulo de la escuela.

El nivel de compromiso y competencias de los estudiantes coordinadores de la actividad, favoreció, por otra parte, que el investigador-docente universitario entrenara a este equipo en los códigos del dibujo infantil, según la experiencia previa de análisis de dicha técnica,

durante el diagnóstico del año 2001. Así, la tarea de selección de los mejores trabajos, constituyó también la oportunidad de modelar una sistematización sencilla a cargo de los propios estudiantes universitarios.

En función de hacer sostenible la mejora del medio ambiente de la escuela, el concurso pretendió, al convertir al patio en objeto de la creación estética, incentivar el que toda esa energía confluyera en nuevas acciones organizativas, proponiendo estos temas:

- *Cómo quieres que tu patio se vea.*
- *Qué puedes hacer para mantenerlo limpio*
- *Cómo podemos proteger al medio ambiente*
- *Qué podemos hacer todos para no tirar basura en el patio y recogerla si hay.*

Del total de 246 dibujos recibidos, la sistematización realizada permitió identificar 88 obras que pudieron llegar a considerarse “completas”; es decir, que recogen a plenitud la propuesta de análisis.

En este sentido, la primera impresión relativa al contenido de todas las obras analizadas, se refiere a la visión integral que preside la mirada al patio de la escuela.

Aunque la propuesta temática del concurso se concentra explícitamente, como acabamos de ver, en la preservación del medio ambiente, desde las dimensiones de ecología e higiene, la práctica totalidad de los dibujos presenta, sin embargo, con gran detalle, las instalaciones de juegos infantiles, tal y como fueron instaladas desde el año 2003. No obstante, de forma reiterada, los juegos se presentan siempre enmarcados en un contexto intensamente arbolado.

La visión de la recreación y la ecología como ámbitos inseparables constituye, pues, una mirada enriquecida de un patio de recreo de una escuela, según ha pretendido modelar nuestro acompañamiento.

Aun así, la densidad de ambas temáticas no es equivalente en los dibujos infantiles analizados. Aunque todos contienen árboles y/o flores, la diversidad, cantidad y nivel de detalle con el que se representan los juegos infantiles (pintados en el suelo y metálicos tridimensionales), nos mueven a tomar en cuenta la importancia que los estudiantes de la escuela le concedieron a esta mediación recreativa, aun minoritaria en los centros públicos del país.

Otros elementos que resultan destacados en la recuperación que realizan los estudiantes de la escuela se refiere al sentido incipiente de perspectiva (magnitudes, dimensiones...), en un momento en que el plano dimensionado de la escuela ya ha sido realizado por los estudiantes del INTEC y difundido en las paredes de la escuela.

Otros impactos del acompañamiento se visualizan en los dibujos:

- El patio luce como un espacio organizado y con normas: todos los objetos están rotulados en los dibujos (cfr. la consulta sobre las normas de los clubes).
- Aparecen profesores en medio de la actividad del patio.
- El patio es espacio de convivencia: se ven niños haciendo fila.
- El patio es un espacio funcional: Hay materiales con posibilidad de uso (juegos, bancos...) Los títulos asignados a los dibujos desprenden esta perspectiva funcional: “El área de Juegos”, “El fondo del patio”.
- El espacio siempre se enmarca en arboleda (cfr. los esfuerzos de siembra).

También se vuelven a incluir elementos imaginados – deseados...-- (como en los dibujos del año 2001); de nuevo, el tobogán. Otros elementos de agrado presentes en los dibujos son aportes estéticos que brindan el mismo mensaje de armonía: mariposas, flores...

Frente al espacio “inmenso” y organizado del patio, sin embargo, el edificio escolar vuelve a dibujarse sin transparentar, insignificante, ignorado).

Una panorámica de las expresiones infantiles analizadas en los dibujos infantiles de los estudiantes de la escuela, desde el año 2001, nos permite entender cómo ellos fueron conscientes de los cambios de los que fueron protagonistas. En la consulta (2003) “*Pinta tu escuela (Antes/ Después)*”, Leidy Leticia, una niña de diez años de 4° B, escribe en la parte superior de su dibujo: “*Antes no había juegos, y los muchachos tiraban piedras a las personas que pasaban por las calles*”¹¹⁵.

Meta-cognitivamente, una acabada definición de lo que el patio renovado simbolizó desde nuestro acompañamiento, sería cristalizada, como en otras consultas analizadas, en las palabras de un estudiante de la escuela, Francisco Javier Mojica, de 5°B: “*En mi patio yo me divierto, y también yo juego, aprendo con mis amigos, pero es importante mantenerlo limpio*”.

Escrita y enmarcada en un margen de su dibujo, el estudiante expresa mediante esta reflexión un hondo sentido de pertenencia y pertinencia de un espacio de desarrollo integral. Dicho con otras palabras, un espacio que le sirve para divertirse y aprender, colectivamente, y de acuerdo a ciertas reglas.

Como cierre a esta grata aproximación a la técnica centrada en los niños que tanto nos enriqueció, ofrecemos en el siguiente cuadro el testimonio del análisis que realizó la estudiante Mariel Rodríguez, coordinadora del concurso en la escuela, como reflejo de su empoderamiento reflexivo y vivencial.

¹¹⁵ Esta práctica de tirar piedras fue denunciada por las maestras durante el diagnóstico de 2001, tal y como reflejan las entrevistas. Cfr. también el diario de campo del investigador, 16-3-2001.

CUADRO 83: ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES “EL PATIO QUE QUEREMOS” REALIZADO POR ESTUDIANTE ACOMPAÑANTE A LA ESCUELA

En el concurso de pintura y poesía realizado con el fin de concientizar a los alumnos de la escuela República de Uruguay acerca del cuidado del medio ambiente y del patio, pudimos ver reflejado en los dibujos de estos niños y niñas muchas cosas interesantes.

La figura que más apareció en los dibujos fue el Árbol. Este es el símbolo principal de la naturaleza, del medio ambiente, de un patio lindo y bien cuidado. Esto nos indica que para estos niños los árboles son elementos muy importantes dentro de su patio, dentro del entorno en donde crecen. Saben la importancia que tiene este; no sólo nos da sombra y frutos (muchas veces fue dibujado con muchos frutos) también son responsables de las flores, agua, animales, vegetación.

Para los niños y niñas de la escuela es muy importante que su patio esté lleno de árboles grandes y frondosos, en donde pueden taparse del sol, y quizás puedan sentarse a los pies de estos para conversar y merendar. Sabemos esto, porque la idea era que estos niños y niñas dibujan más que otra cosa cómo quisieran que estuviera su patio, qué es lo que más les gusta de este y qué pueden hacer para mejorarlo; que estén siempre presente uno o varios árboles en sus dibujos es un indicador de que ellos quieren más árboles y que cuidan y les importan los que tienen en su patio.

También podemos ver cómo los niños jugando y los juegos (metálicos sobre todo) fueron elementos muy importantes dentro de estos dibujos, ya que la función principal de los niños es jugar, después claro, de aprender y estudiar. Es por esto que debemos crear un patio en donde los alumnos tengan un espacio seguro, divertido y amplio para jugar y divertirse sanamente. Para ellos esto es muy primordial, y es de esta manera como consiguen distraerse de los problemas (ya sean escolares o de otro tipo), porque no porque sean niños debemos de minimizar sus problemas; para nosotros pueden parecer problemas pequeños y de poca importancia, pero para ellos son “grandes problemas”.

Los juegos de piso fueron menos representados que los metálicos, quizás porque estos últimos son los que necesitan mayor atención y reparación y esta es la forma que tienen de expresar qué tanto les interesa poder jugar con estos tipos de juegos.

Otra de las figuras que más apareció en estos dibujos fue el Sol, quizás por que es el símbolo de la vida misma, ya que sin este no se pudiera vivir, o quizás por que es este el que le da la vida a la naturaleza, y verlo siempre en los dibujos nos enseña que los niños saben esto y que para ellos un lugar en donde haya sol (presente siempre en todas las actividades que realizan en el patio) es un lugar bonito, alegre y vivo.

El edificio escolar fue poco dibujado, no porque no les importe tanto la infraestructura de la escuela en sí, sino más bien porque el tema principal era el patio; quizás no quisieron salirse mucho del tema y sólo se enfocaron principalmente en el patio y el medio ambiente.

Con este concurso pudimos aprender cuáles son las necesidades de estos niños, sus deseos, anhelos y lo que piensan y quieren hacer: Todo esto relacionado con su patio (parte importante de su escuela y de su desarrollo como niños) y el medio ambiente.

FUENTE: Mariel Rodríguez. Mayo 2004. Practicum Electiva Derechos de la Niñez...

39 dibujos del concurso *Pinto mi escuela 2003* (junio) conformaron la primera muestra de arte infantil en la escuela, mientras se realizaba la evaluación del proceso mediante entrevistas y grupo focal. Esta selección también fue la primera en digitalizarse y luego colgarse en la pweb, junto con los murales históricos. En esta serie se aprecia un dibujo con la estatua del frente de la escuela, fiel a la realidad.

El patio que queremos fue la primera exposición de arte infantil realizada en el vestíbulo de la escuela, y tal vez por eso fue retirada en pocos días. El tema de la escuela, mirada, reflexión y experiencia, volvió a emerger una y otra vez. En el concurso de interpretación de cuentos de 2004 algunos pintarían la escuela.

13.3. TRIANGULACIÓN DE PERSPECTIVAS: DIARIOS DE CAMPO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cuando elegí esta materia nunca me pasó por la cabeza que una labor mía pudiera ser tan impactante en el desarrollo de un niño, y es ahora cuando me doy cuenta que sí, que estoy a tiempo, y [que] lo mínimo que haga será importante para que un niño(a) sea alguien en un futuro no muy lejano (Cindy, 7-6-2004).

La expresión que precede estas líneas sintetiza el proceso de transformación personal que describen los diarios de los estudiantes universitarios, cuya conciencia social sería fortalecida desde la experiencia directa con la niñez excluida de este país. Como técnica de investigación, los diarios quedaron vinculados estrechamente al acompañamiento a la escuela, permitiendo describir con rotundidad la evolución vivida por los participantes y su percepción de dicho proceso.

Tal y como pauta la sencilla guía (**anexo B10**), de la cual partieron todos los participantes, el diario de campo contribuye a “una comprensión procesual de las experiencias que planificamos”. Para ello, dicha guía orienta a recoger datos “objetivos (hechos, situaciones, anécdotas...), y subjetivos (impresiones, vivencias, reflexiones...), que se expresan como narración reflexiva de lo vivido por la persona.”

Así pues, el valor de estos diarios es doble: como registro o relato casi “fotográfico” de la acción en sí, y como perspectiva reflexiva de los acompañantes de la universidad.

A partir de una lectura dialógica de los diarios entre los participantes, los diarios de los estudiantes de los trimestres previos pasaron, además, a conformar un “texto colectivo” del acompañamiento a la escuela. Mientras más avanzó en el tiempo la experiencia, más valor cobraron los diálogos sobre diarios previos, como pórtico al inicio del trabajo de campo de

cada grupo de estudiantes. Todo ello es parte de la fortaleza de la técnica del diario de campo cuando se dialoga y reflexiona, nutriendo así la investigación-acción.

Las selecciones de diarios elaboradas por los propios estudiantes o por el profesor universitario, dieron lugar a los primeros análisis de los textos. En este sentido, la primera narración de cada diario, bien como redacción, bien como lectura, simbolizó una “puerta” al contexto de la escuela, siempre nuevo para cada acompañante, al inicio de su inserción personal.

Completando el círculo reflexivo con la escuela, los fragmentos de diarios objeto de diálogo fueron también parte de los murales de socialización de la experiencia organizados en la escuela y en la universidad en diversos trimestres. Igualmente, en la página web organizada por los estudiantes universitarios se incluyó una sección con fragmentos de diarios.

Por otra parte, pocas técnicas como el diario de campo nos permitieron reflejar tan fielmente el conjunto de objetivos de investigación marcados. La mirada de los acompañantes revela cuánto fueron (fuimos) aprendiendo sobre la participación de la niñez (objetivo general), modelando una forma reflexiva y confiada de escuchar las necesidades infantiles (objetivos específicos 1 y 2), desde la compleja construcción de un *practicum* universitario (objetivo específico 3).

Como veremos, las temáticas que se vinculan a estos objetivos, surgen transversal y recurrentemente en los 314 diarios de los estudiantes universitarios, entre mayo de 2002 y octubre de 2006. Por años, el mayor volumen de diarios corresponde a los períodos con mayor número de estudiantes en la electiva *Derechos de la Niñez*. Así, mientras en 2002 se registraron 91 diarios, en 2003 y 2004 se produjeron 83 y 78, respectivamente, mientras que en 2005 se escribieron 39, y 23 en 2006.

Sin embargo, a pesar de contar con un menor número de testimonios, muchos diarios de los dos últimos años arrojan la perspectiva metacognitiva propia de la culminación reflexiva de un proceso de acción intensa.

Tal y como se explicó en el marco metodológico, el volumen final de diarios susceptibles de análisis nos obligó a pre-seleccionar, para revisión preliminar, tres diarios por cada uno de los 17 trimestres, lo que arrojó un total de 51. Según expresamos, por su significatividad para los participantes en la materia, se adoptaron, en primer lugar, para esta revisión, algunos de los diarios con fragmentos ya seleccionados en algunos trimestres como oportunidad de diálogo en el aula universitaria en torno a la técnica y al proceso.

Junto a este criterio para la selección final, la calidad narrativa de los textos ha sido verificada además mediante los criterios cualitativos de evaluación contenidos en la guía del diario de campo que se entregó a cada estudiante al inicio de cada trimestre. En este sentido, nos ha resultado difícil muchas veces seleccionar un fragmento determinado para nuestro análisis, dada la magnitud y riqueza del material disponible, reflejo de una honesta

e intensa entrega. Por el mismo motivo, “despegarnos” de un diario de campo personal, para explorar el de otro acompañante, a veces nos ha sido también difícil, ya que los más acabados diarios condensan en sí mismos todo el micro-cosmos único de aquel denso trayecto. Sirva por tanto, esta nota, para justificar, por qué hemos reiterado testimonios de una misma persona, en detrimento, en ocasiones, de insertar los de otros actores.

De forma transversal, los diarios de campo de los estudiantes de la universidad representan el testimonio del acompañamiento más extenso y sostenido en el tiempo. La vinculación y compromiso de estos estudiantes con el logro de los objetivos de la presente investigación-acción nos permitieron relacionar estos con las categorías emergentes de los diarios, según muestra el cuadro que sigue. De forma intencional visualizamos en último lugar el objetivo general, como reflejo del dinamismo de la construcción de conocimiento desde la propia práctica, que favorece partir de la experiencia concreta (reflejada en cada objetivo específico), para integrar, gracias a ella, una comprensión global de la experiencia (según formulamos en el objetivo general).

**CUADRO 84: DIARIOS DE CAMPO DE ESTUDIANTES ACOMPAÑANTES (2002-2006)
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS EMERGENTES Y OBJETIVOS DE I/A**

OBJETIVOS I/A	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS RELACIONADAS
<p>Objetivo específico 1. Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños/as-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</p> <p>Objetivo específico 2. Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</p> <p>Objetivo específico 3. Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</p> <p>Objetivo general. Impulsar la participación de niños/as de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</p>	<p><i>Aprendiendo de los niños y niñas</i></p> <p><i>Comprendiendo la complejidad del contexto escolar</i></p> <p><i>Ampliando la visión de la realidad social</i></p> <p><i>Un encuentro humano que trasciende los objetivos del acompañamiento</i></p> <p><i>Creando oportunidades de participación auténtica</i></p>

FUENTE: Elaboración propia

En la misma tónica de respeto y confianza con que fueron compartidos, el análisis que sigue refleja el diálogo mantenido cada trimestre con los textos de los diarios y que tanto contribuyeron a la madurez de la experiencia.

Aprendiendo de los niños

Como parte de la formulación más retadora de la perspectiva de la niñez, la participación de los niños en los procesos que les son significativos conduce a una correlación de fuerzas diferente, en la cual los adultos podemos sentir la contribución original de aquellos. La oportunidad de compartir inter-generacionalmente algún proyecto común permite que los adultos nos demos cuenta del espacio de la niñez. En el caso del acompañamiento a la escuela, los estudiantes universitarios revelan este “re-descubrimiento” de la niñez, testimoniando sus capacidades concretas en cada proceso puesto en ejecución.

Los niños de 4to curso de primaria que estuvieron en el patio con nosotros, la verdad es que no nos decepcionaron, porque pintaron como unos verdaderos artistas. Yo no hubiera podido superar esa pintura.... Los niños y niñas se fueron a sus casas muy orgullosos de su trabajo, y nosotros aún más orgullosos por haber aprendido tanto de ellos (Carolina, 14/3/2003).

La conciencia desde las personas adultas de que podemos aprender de los niños y niñas, solamente se hace posible escuchando sus expresiones y compartiendo prácticas comunes, lo que permite comprender a la niñez como una etapa de la vida única en sí misma, con formulaciones propias, con las cuales el parámetro adulto ha de dialogar, más no siempre necesariamente imponerse.

Lejos de todo romanticismo, este “re-descubrimiento” de la niñez, re-sitúa los planes de los adultos, otorgándoles su justo valor, lo que implica ver al niño como sujeto de planes, propuestas e intereses a tomar muy en cuenta. Una estudiante universitaria expresa así esta confianza: “*Estoy desesperada por empezar el trabajo de campo, porque sé que me esperan muchas cosas por aprender de esos niños y niñas. Los niños me enseñan mucho, porque ellos no han perdido su inocencia ni sus fantasías*” (Sivelis, 26-2-2003).

Otro acompañante del mismo período lo refleja de esta forma:

Lo más importante del día no fue lo que hicimos, sino lo que aprendimos, por el hecho de ver cómo los niños se ilusionan cuando tratamos de compartir momentos con ellos, poniéndonos a reflexionar que los niños son seres pensantes y activos de nuestra sociedad, y que debemos de respetar sus sueños e ideales (Juan Alcides, 21-2-2003, el subrayado es nuestro).

A partir de este revelamiento humano de la entidad única que es el niño, el acompañamiento, mediante una interacción permanente, permitió que los estudiantes

universitarios empezaran a desarrollar la perspectiva de logro a largo plazo (futuro), que se cimienta en la garantía de aprendizajes que generan capacidades en el presente.

Desde una perspectiva de desarrollo humano integral, los acompañantes, a través de su estrecha interacción, semana a semana, pudieron constatar, más allá de las meras destrezas instrumentales, otras cualidades humanas, que otorgan a los niños y niñas una “estatura” de valores que el mundo adulto a veces deja pasar desapercibidos. Los valores que dimos la oportunidad de expresar a los niños y niñas, y que generosamente desplegaron, son reflejo de la relación personal que nuestro acompañamiento afianzó, en función de la horizontalidad con que los acompañantes universitarios vivieron esta experiencia:

En un momento en que pintábamos, una niña me impresionó muchísimo cuando me preguntó por Joy y Carmen, a quienes no habían visto; digo que me impresionó muchísimo, porque ellos no solamente están pendientes de pintar y de ayudar, sino también de darse cuenta cuando algunos de nuestros compañeros faltan... (Tony, 4-4-2003, el subrayado es nuestro)

Comprendiendo la complejidad del contexto escolar

Otra de las dimensiones más significativas que revelan los diarios del acompañamiento, la constituye una valoración intensa de la realidad de la escuela dominicana, en cuanto a sus limitaciones para promover un auténtico desarrollo humano, y las condiciones del trabajo con los niños y niñas, próximo a la perspectiva de los docentes.

Tal y como concibe la propuesta teórico-metodológica de la electiva *Derechos de la Niñez*, el *practicum* constituye la oportunidad de comprender *in situ* la realidad de la niñez dominicana y de sus derechos, en las condiciones de exclusión de una escuela pública. El número de evidencias que fueron acumulándose trimestre tras trimestre, a través del acompañamiento, permitió integrar cierta perspectiva global acerca de la escuela y su entorno, que se conecta con los planteamientos que nos expresaron en diferentes momentos los propios docentes del centro educativo. Una estudiante pudo captar de esta forma una primera “capa” de la compleja realidad de la escuela, ya en su primera visita, esbozando una especie de análisis “FODA” en el siguiente párrafo:

Para ser una escuela pública está en un estado aceptable, aunque hay mejores, pero hay que ser sinceros: la mayoría son peores. Además, esa escuela tiene mucho potencial; su problema es de apariencia y descuido. Con unas cuantas cubetas de pintura, zafacones, butacas y murales llamativos, quedaría como nueva (...) Por su cuenta, los cursos tienen mucho potencial, pero la escuela en general tiene problemas de filtraciones en los techos, basura, conexiones eléctricas en mal estado, la pintura desgastada, persianas rotas, pocos zafacones, y lo peor es que está cerca de las diferentes tiendas de la Duarte, lo que significa un peligro para

los niños y, quizás, en ciertas ocasiones, el ruido desfavorable (Rocío, 25-11-2005).

Las observaciones reflexivas de los acompañantes universitarios no se redujeron a las características del espacio escolar o de su entorno. La vivencia, semana a semana, del *practicum* inserto en las rutinas de la escuela hizo visibles muchas prácticas, no siempre favorables al desarrollo de los niños y adolescentes. El aprovechamiento tan desigual del tiempo escolar, por ejemplo, como pudimos registrar desde el año 2001.

En este aspecto, como en otros, la escuela pública tiene unas lógicas propias, alejadas de la racionalidad de la gestión educativa en otros contextos más previsibles, como los colegios de donde provenían los acompañantes universitarios: *“Ver cómo los niños se marchan temprano porque había cierta probabilidad de lluvia me dejó desconcertada”* (Onamenci, 21-2-2003, el subrayado es nuestro). Otras situaciones afectaron el tiempo escolar y brindaron, sin embargo, nuevos marcos de comprensión: *“No tuvimos contacto con los niños porque había huelga de profesores, pero pude notar que había profesores en la biblioteca de la escuela, lo que me pareció un símbolo de que hay maestros que pese a todo están en disposición de ejercer su labor”* (Sivelis, 26-2-2003).

En diversos momentos, los diarios también reflejaron la inquietud de los acompañantes acerca de la relación humana entre los estudiantes y los profesores de la escuela. A pesar de la cordialidad que estos mantuvieron con los actores externos, la triste realidad del maltrato verbal en las aulas fue anotada críticamente, permitiendo recuperar una dimensión similar a la que cada uno de nosotros experimentamos en algún momento de nuestro paso por el sistema educativo:

Algo que no me gustó fue presenciar como la profesora les habló mal a los alumnos (...) inmediatamente ella se paró, los niños se atemorizaron, creo que deberíamos trabajar en una reorientación vocacional para los maestros; plasmo esto porque esa acción me hizo recordar que cuando yo estaba en ese curso me tocó una profesora parecida, con la única diferencia de que la mía me daba para que me aprendiera las Matemáticas y desde ahí le tengo miedo (...) no quisiera que alguno de esos niños se queden con traumas porque en mi caso todavía estoy sufriendo las consecuencias y eso hace mucho tiempo y en la actualidad tengo 18 años y me sigo recordando (Esther, 13-11-2004).

A pesar de la conexión directa que vivieron los estudiantes de la universidad con los de la escuela, la perspectiva docente no se quedó al margen. Es comprensible que desde un principio los jóvenes universitarios se conectaran de inmediato con los niños y los adolescentes de la escuela – estos últimos algo más cercanos generacionalmente –, sujetos centrales de la asignatura electiva. Por otra parte, además de tomar en cuenta los factores de la cultura profesional docente que dificultaron una participación autónoma – ya explicados en nuestro marco metodológico – los temas docentes no necesariamente tenían que interesar a estos acompañantes universitarios, estudiantes de otras diversas carreras.

Sin embargo, el desarrollo del *practicum* requirió en todo momento trabajar con los docentes y acoger sus orientaciones y testimonios, siempre de acuerdo a su nivel de implicación, a fin de aprender de los educadores titulares, y de modelar, en sentido inverso, posibles prácticas alternativas. Desde el desarrollo del primer diagnóstico y el inicio del acompañamiento, diversas docentes se involucraron de una manera más especial y conectaron sus aportes al estilo de esta innovadora práctica. Durante el segundo ciclo de investigación-acción, fruto de la importancia que cobraría la acción medio ambiental, diversos diarios reflejaron las actitudes y competencias docentes de una comprometida educadora del centro:

Marisol nos dijo que ella había realizado una actividad de siembra con sus niños por toda la comunidad y “donde había un poquito de tierra sembraban una plantita” y fue muy exitosa. Ella nos contó también que las plantas de la escuela tenían “padrinos, que eran niños que se encargaban de regarlas y cuidarlas, y había un grado de preocupación y compromiso que “cuando no había agua en la escuela, los mismos niños compraban funditas para regar las plantas”, porque no podían dejarlas sin agua y quedarse tranquilos. Eso me causó una gran emoción, ya que nos (...) hacía saber que había una conciencia creciente sobre la importancia y el deber que tenemos todos de cuidar el medio ambiente (Mariel, 26-8-05).

...en la escuela República de Uruguay encontramos profesores como Marisol que son dignos de admiración, por la manera en que interactúan con los niños y por la manera en que les enseñan a cuidar su escuela, y a aportar ideas para crear un ambiente digno de un niño que quiere desarrollarse y que tiene todos sus derechos (Enrique, 17-3-2006).

En el caso de los docentes más involucrados, estos pudieron desarrollar un rol de empoderamiento de los nuevos grupos de estudiantes, al compartir con ellos, desde su propia perspectiva, algunas estrategias clave del proceso participativo, sistematizado trimestre tras trimestre. Siguiendo con el testimonio sobre el papel de enlace que asumió la profesora Marisol,

También, nos dijo que ella sacaba a los muchachos en la hora de Naturales a identificar las plantas que había sembradas y que se quedaba sorprendida de cómo ellos respondían a preguntas sobre nombres y usos de las plantas. Creo que el famoso álbum de los árboles de la escuela hizo un gran trabajo en los niños y se nota que fue bien acogido por ellos. Cada maestra nos aportó ideas para nuestro plan de trabajo (Mariel 26-8-05, el subrayado es nuestro).

La apatía de algunos docentes también llamó la atención de los acompañantes, quienes igualmente en este caso desarrollaron una actitud comprensiva. Una vez más, sorprende gratamente la madurez con la que los estudiantes del INTEC pudieron identificar algunas variables clave que tienen que ver con la participación, así como el rol central que tiene cada

educador en el desarrollo humano. Aunque la realidad pueda ser mucho más compleja, el optimismo pedagógico que refleja el siguiente párrafo nada a contra corriente de la pobre imagen en el país de la profesión docente:

Creo que la actitud de ciertos maestros se debe a que ellos no se sienten parte de los cambios; no se reconocen parte importante en todo el proceso. Sin embargo, yo pienso todo lo contrario, porque sin esos magos del aprendizaje los niños no fuesen nada hoy día, y si lo fueran, estuvieran vacíos. Hay maestros que no se dan cuenta de todo el potencial que llevan dentro, ni cuán importante son para nosotros los estudiantes. O quizás el problema radica en que nunca se lo hacemos saber y le pasamos desapercibidos la mayor parte del tiempo (Wendy, 26-3-2004, el subrayado es nuestro).

Partiendo del contraste entre la experiencia de estos acompañantes como alumnos de colegios acomodados y lo que están descubriendo, desde adentro del sistema educativo público, para que se pueda cumplir a cabalidad el derecho a la educación, uno de los narradores de los diarios reflexiona sobre la motivación que permita promover los necesarios cambios. En este sentido, la experiencia directa le brinda la evidencia aportada por numerosos estudios, cuando pondera la importancia de un contexto institucional y profesional propicio:

...los profesores son otros de los que ayudan a que los niños estén en un ambiente digno (...) para ser maestro hay que tener vocación, pero por más motivación que haya por parte de esa persona, cuando encuentra un sin número de obstáculos, se va desmoralizando, hasta adaptarse a lo que hay y olvidarse de ser innovador y dejar de aportar las ideas necesarias para que haya cambios, sabiendo que los cambios son difíciles y que hay que luchar por ellos (Enrique, 17-3-2006).

Ampliando la visión de la realidad social

La perspectiva crítica que promovió el *practicum* de la materia enlaza con una honda reflexión sobre el sentido de la formación universitaria y con la posibilidad de construir alternativas de cambio social. El *practicum* en la escuela República del Uruguay, en el contexto del barrio de Villa Francisca, representó una importante oportunidad para que los estudiantes universitarios fortalecieran su comprensión de la realidad dominicana, dentro de cuya composición social ellos formaban parte de los sectores privilegiados:

En una sociedad en la que todos velan por sus intereses y nadie mira a su lado, no es ningún misterio que los pobres sigan siendo pobres, y los ricos cada vez más ricos, y tampoco es ningún misterio que las cosas continúen por mucho tiempo siendo como han sido hasta el momento (Anibelka, 21-10-2002).

La brecha social que marginó paulatinamente en las últimas décadas a Villa Francisca se puso de manifiesto desde el primer día en que los estudiantes (auxiliados por un mapa

urbano brindado por el profesor de la materia), accedieron a dicho contexto, una singular inmersión en otra ciudad dentro de su ciudad, radicalmente diferente a la que estaban hasta entonces acostumbrados a transitar. A pesar de tratarse de un sector céntrico y bien comunicado, como reconoce José Alberto, refiriéndose a la calle de la escuela y a otra aledaña, *“la primera batalla que se me presentó fue la de llegar al lugar, ya que no sabía andar mucho por esa zona; no sabía dónde estaba la Caracas, ni mucho menos la José Martí”* (Jose Alberto, 12-2-2003).

Poco a poco, en cada jornada del practicum, los estudiantes empezaron a percibir diversos detalles que fueron organizando una nueva visión de la exclusión social de la que forman parte los estudiantes de la escuela, y a la que, a partir de ahora, no podrían sentirse ajenos:

Aunque había pasado por el sector otras veces en mi vida, nunca me había detenido a hacer nada por allí, fue mi primera vez y quedé impactada con lo que vi. El hacinamiento que se percibe es horrible, vimos casas de cartón en el parqueo donde dejamos el carro y para colmo los niños de esas casas están estudiando en esa escuela (Laura, 9-5-2003).

Como reflejo de una creciente sensibilidad social, el enfoque afectivo de la materia, centrado en el propio sujeto que aprende, involucró a cada participante, ayudándolo a valorar sus posibilidades de vida y a cuestionar las condiciones estructurales que, en general, soporta la educación pública: *“Me causó mucha tristeza la escasez tan grande que se vive en las escuelas y me sentí dichosa de haber estudiado en aquel colegio rosado, que aunque pequeño, tenía todo lo que hacía falta para ayudarme a llegar donde estoy ahora”* (Mariel, 19-8-2005).

El contraste de la experiencia vital de cada acompañante con la situación de la escuela también fue analizado en relación con el propio entorno de esta. Tal y como constatamos en el año 2001, al realizar el primer diagnóstico de la realidad de la escuela República del Uruguay, el contacto directo con el entorno de Villa Francisca permitió revalorizar el papel de la escuela en este contexto.

Las precariedades del medio escolar que resultaban tan llamativas para estos estudiantes universitarios, provenientes de otros contextos de clase media-alta, quedaron relativizadas frente a la cruda realidad del barrio de origen de los estudiantes de la escuela. Incluso, con más crudeza, si cabe, ya que algunas intervenciones, fruto de nuestro acompañamiento, o fruto de las primeras intervenciones estructurales realizadas por el Ministerio de Educación, contribuyeron a mejorar la escuela y acentuaron la distancia con gran parte del medio urbano circundante. Como explicamos en el análisis del contexto de este trabajo, el vecindario de Villa Francisca sufrió un estancamiento o deterioro progresivo en el período de nuestro acompañamiento, a pesar del arreglo de algunas de sus arterias urbanas principales. Como reconoce este joven acompañante:

Caminamos con los estudiantes y adultos alrededor de la cuadra. Esa caminata me ayudó a completar la imagen en mi cabeza de cómo era el barrio (...) En este

día del recorrido, observé mejor el barrio. Vi las casas empobrecidas donde me imagino viven algunos de los niños/niñas. Noté la multitud de autobuses para el transporte público parqueada alrededor de la cuadra. Y me impresionó el sucio de las calles, todo el polvo y comercio no muy higiénico. Ninguna observación compatible con la escuela que había visto antes. Me parece muy bonita ahora la escuela después de ver todo eso. Las paredes descascarándose, la poca iluminación, el mal olor de los baños ya no parecen tan mal (César, 27-9-2006, el subrayado es nuestro).

La reacomodación de percepciones que reflejan los diarios de campo permitió en las reflexiones de la materia universitaria reivindicar, una vez más, la necesidad de que la orientación del desarrollo humano, a largo plazo, se conciba de forma integral y multi-dimensional, si queremos impulsar entornos realmente protectores de la niñez y la adolescencia, entre la escuela y el barrio. Como quiera, este choque cognitivo también sirvió para reivindicar el valor de la inversión en servicios públicos de calidad, como “avanzada” de la mejora global de las condiciones de vida de las personas, incluso en contextos que desfavorecen el desarrollo humano de las personas.

La relación con el entorno inmediato de la escuela fue distendida y espontánea, dado que las actividades del *practicum* se vivieron con naturalidad y aceptación mutua, de parte y parte. Una forma típica de cerrar una jornada de duro trabajo en la escuela se desarrolló de esta forma en muchas ocasiones: “...y para concluir el día, como ese y todos los viernes, vamos donde un señor que está frente a la escuela vendiendo jugos de naranjas y así nos refrescamos un poco” (Tony, 28-3-2003).

Sin embargo, a veces también se plantearon resistencias sutiles – y hasta lógicas –, comprendiendo los contextos de referencia. La brecha social entre ricos y pobres, o entre acomodados y excluidos, también tuvo eco en algún momento, a lo interno de la propia práctica y cuestionó a los acompañantes. En el episodio que mostramos a continuación, una conciencia clasista, estructuralmente educada para segregar en parcelas estancas la realidad, pretende reivindicar un orden social que pertenece a otro contexto, subvertido desde la estrategia de inserción en la escuela. Aunque la cafetería de la escuela fue un símbolo habitual y excelente de la interacción con esta comunidad educativa, un comentario aparentemente sin importancia (casi una broma de mal gusto) como el que refleja el siguiente fragmento, estimuló la conciencia social de su protagonista:

...comimos en la cafetería de la escuela porque ya nos estaba dando hambre (...) una de las personas del grupo me dijo que no, que no comiera esa comida, que a mí se me notaba que si comía “eso que comen esos niños” yo por ser tan blanca me enfermaría. En eso me quedé pensando: ¿acaso por un niño o una niña ser pobre tiene menos propensión a enfermarse? ¿O quizás es por ser de color que los estamos excluyendo? Yo por mi parte me comí la salchicha. No era mejor ni peor que otra. No sé si fue por el hambre, pero a mí me supo deliciosa. Por lo menos no me supo a racismo o a intolerancia (Rocío, 9-12-2005).

Como no podía ser de otro modo, el *practicum* en la escuela hizo confluir los valores socialmente dominantes con la autonomía moral de cada sujeto.

La inmersión en una realidad de la que hasta ahora estos estudiantes se habían mantenido distantes, arrojó sorpresas también en sentido inverso al esperado. La triste percepción de los servicios públicos como el marco de la ineficiencia, quedaría paliada en muchos momentos por la constatación del esfuerzo de la comunidad educativa de la escuela, con apoyo de nuestro acompañamiento, para propiciar un contexto institucional más favorable al desarrollo humano. Como reconoce esta acompañante,

Fue un viernes alrededor de las 9:00 a.m. el primer día en que asistí con una compañera de mi clase a la escuela República de Uruguay. ¡Qué buena impresión me lleve al ver el orden de esta escuela! No pude evitar comentárselo a mi amiga. No recuerdo la última vez que había entrado a una escuela, pero siempre tuve la impresión de que las escuelas, por ser públicas y no tener muchos recursos, en su mayoría eran desordenadas, poco higiénicas y con una estructura física ya en pedazos, pero qué sorpresa me fue el ver lo contrario; lo espaciosa, limpia y ordenada que está esta escuela (Nancymer, 21-4-2004).

Y, por supuesto, la experiencia del trabajo de campo permitió apreciar aspectos singulares en la escuela acompañada, permitiendo valorar la especificidad de este contexto: “...para ser una escuela pública está muy bonita por dentro; esos murales le dan un toque histórico a la escuela único, esas pinturas hacen que el ambiente se sienta de verdadero estudio y además sus pinturas narran sucesos culturales e históricos” (Esther, 13-11-2004).

Un encuentro humano que trasciende los objetivos del acompañamiento

A pesar del rigor académico con el que se organizó el acompañamiento a la escuela República del Uruguay, una de las claves más importantes de su duración en el tiempo, lo constituyó, sin duda, la calidad (y calidez) del intenso encuentro que representó. Los diarios suelen recoger una instantánea que se reproduciría, trimestre tras trimestre, con escasas variaciones, en relación a la entrada de cada nuevo grupo, a una comunidad educativa que se mostraba siempre muy acogedora. Siguiendo una pauta recomendada por el docente de la materia y coordinador del *practicum*,

Al llegar allí me presenté directamente al portero, llamado José, y a una policía cuyo nombre no recuerdo, los cuales me saludaron con una gran amabilidad y sonrisa; luego de ahí pase a presentarme adonde la directora de la escuela, la cual con mucha amabilidad me recibió y con gran regocijo me presentó todo su apoyo. También pude observar cómo muchos otros maestros y niños me saludaban por los pasillos con una gran sonrisa, lo que nos hizo tomar, tanto a mi grupo como a mí un poco más de confianza con el ambiente de la escuela (Claudio, 19-11-2004).

Desde sus inicios, la práctica social del acompañamiento a la escuela contribuyó con el propósito central de formación integral al que aspira la universidad INTEC. Una de las estudiantes, al final de segundo trimestre del acompañamiento, reflejaba así la metamorfosis que sentía que experimentaban sus metas vitales desde una dimensión solidaria:

Al ver retrospectivamente este trimestre, recuerdo todos los problemas de Matemáticas resueltos, todas las leyes de Física y la dificultad de los exámenes. Pero en realidad, ¿cuál de todas estas cosas tiene otro propósito que no sea mi beneficio?, ¿qué va más allá de lo corriente, de lo necesario?” (...) Sin embargo, en este trimestre nosotros podemos decir que aportamos un granito de arena, que trabajamos a otro nivel, el cual no tiene que ver con lo que es importante para nosotros, sino con hacerle un bien a otro que en realidad lo necesita (...) Retomo la idea de que no podemos ser ajenos a la realidad de la educación de nuestro país (Anibelka, 21-10-2002).

La experiencia de acompañamiento a la escuela permitió, en primer lugar, a estos inquietos universitarios ver su propia vida en perspectiva, retomando sus vivencias como niños y niñas, pero con una capacidad reflexiva adulta para captar lo más valioso de ese momento especial de la vida. En el ámbito del desarrollo de los valores humanos, la experiencia personal directa se convierte en un marco de autenticidad insustituible, sin comparación posible con otras fuentes de conocimiento:

...en los últimos meses he tenido la oportunidad de volver a vivir, junto a los niños de la escuela República de Uruguay, esa estupenda etapa que hace varios años que abandoné, me refiero a la niñez. Esos pequeñuelos se han convertido en mis maestros de la vida. Sin darme cuenta, han penetrado en mí, enseñándome ciertos valores que casi puedo asegurar que por mucho que lea nunca los hubiera aprendido. Esas son unas de las tantas cosas que los niños nos pueden revelar (Wendy, 19-3-2004, el subrayado es nuestro).

La riqueza de esta relación de ida y vuelta es analizada con una notable profundidad por una de las acompañantes, estudiante de Psicología. Aunque el estereotipo de este formato de práctica ha modelado tradicionalmente una relación solidaria unidireccional, la realidad que devuelve esta experiencia ayuda a entender a esta participante que los grandes universales de la existencia humana pueden partir de vivencias muy sencillas: los derechos de la niñez contienen los de toda la humanidad (como explicamos en el marco teórico de este trabajo). A una experiencia de este porte, casi escondida en la intimidad de una de tantas escuelas de un barrio humilde, conducida junto a los niños, se le atribuye la calidad de transformar vidas:

Tal vez tratando con estos niños aprendamos algo más sobre los derechos de la niñez y de la humanidad por completo. Tal vez hasta podríamos hacer su vida más feliz y completa, más real; o tal vez ellos sean los que nos ayuden a nosotros a entender cuáles son las verdaderas cosas importantes en la vida. No siempre tenemos esas grandes oportunidades de cambiar el curso de

nuestras vidas y de los demás, aunque en cada momento estamos rodeados de otras un poco más pequeñas, que muchas veces no podemos o queremos ver. Hoy al llegar a mi casa me siento más humana (Rocío, 9-12-2005).

Tal y como pretendía el diseño de la experiencia de acompañamiento, era necesario este “baño de niñez”, para que los acompañantes universitarios pudieran calibrar el protagonismo de los niños y niñas, llegando incluso a subvertir la lógica de “quién ayuda a quién”, más propia del contexto de origen, de clase alta, de los estudiantes acompañantes: “*El grado de apoyo que sentimos todos nosotros de parte de los niños fue algo que nunca habíamos experimentado en esta etapa de nuestra vida*” (Carlos, 9/5/2003).

Por todo lo expresado, gracias a la experiencia práctica vivida en esta electiva sobre los derechos de la niñez, la experiencia personal pudo conectarse con el progreso académico, fundidos ambos aspectos, desde la vivencia concreta de haberse sentido acompañados, gracias a las vivencias trenzadas con los estudiantes de la escuela:

Contar todas las experiencias que nos suceden junto a los niños de Villa Francisca es algo fuera de serie porque son tantas las vivencias obtenidas que resulta casi imposible describirlo con palabras; es por eso, que sin lugar a dudas está ha sido una de las materias más integradoras que he cursado en mis dos años de estudio en el INTEC (Wendy, 19-3-2004, el subrayado es nuestro).

Creando oportunidades de participación auténtica

La participación de la niñez, en el contexto de nuestra experiencia, nos brindó una valiosa oportunidad para mostrar cómo los niños y niñas son los sujetos centrales de la práctica educativa, y cuál es el campo de responsabilidades recíprocas que esto implica, junto a los adultos. La sistematicidad con la que el *practicum* universitario abrió una ruta amigable en el contexto escolar brindó seguridad a los estudiantes del INTEC (en un medio desconocido) y favoreció que tuvieran muy claro desde el principio cuál era su rol como acompañantes:

La función de Yaris y la mía era darles a los niños la información necesaria sobre las actividades que íbamos a realizar con ellos en la escuela, y al mismo tiempo darles participación para que expusieran sus diferentes ideas y puntos de vista con respecto a dichas actividades (Carolina, 21-2-2003).

El papel central de las guías aportadas por el docente universitario y el rol de la observación permanente de la práctica, en el contexto de la investigación-acción, permiten entender que muchas pautas de aproximación a la niñez de la escuela estuvieron fuertemente sostenidas por una intencionalidad pedagógica.

No obstante, llama la atención la calidad de muchas reflexiones de los acompañantes universitarios, sin una teoría psico-pedagógica que avale una experiencia en tal sentido, al

no tratarse de estudiantes de una carrera de Educación. Con apoyo de las orientaciones recibidas en la materia universitaria y de forma intuitiva, estos jóvenes acompañantes pudieron descubrir y poner en práctica algunos principios básicos de una práctica pedagógica respetuosa con las etapas del desarrollo infantil.

Ofrecer oportunidades se fundamentó, así, en la canalización de roles y competencias, mientras los sucesivos equipos de acompañantes mejoraban el conocimiento de la niñez que esta misma experiencia les pudo brindar. La estrategia consultiva permanente fue, en este sentido, un factor clave, para que los estudiantes de la escuela hicieran suya la experiencia y los acompañantes universitarios comprendieran su rol de estímulo y apoyo. Frente a nuestros esquemas adultos de eficacia, pudo ponerse así de manifiesto que a participar se aprende participando. Los siguientes pasajes reflejan percepciones complementarias entre tres acompañantes de un mismo trimestre sobre su rol (el subrayado es nuestro):

...pasamos de nuevo a los cursos, pero esta vez fue a hablarles de los clubes que se van a formar de las diferentes áreas (biblioteca, ecológico y pintura mural); les preguntamos qué querían que se hiciera en cada uno de estos, de cuál querían formar parte; todos estaban muy entusiasmados y ansiosos con esto y nos preguntaban cuándo íbamos a comenzar, y expresaron lo que ellos querían ver en su escuela. Y sin duda, nosotros estamos aquí para ayudarlos a construir un ambiente en el que en realidad se sientan niños, al cual ellos tienen derecho (Maydis, 19-2-2003).

Para dibujar lo que sería el arco iris tuvimos que utilizar una escalera, y vaya que los pequeños son bien ingeniosos y muy participativos. Nos pareció que debíamos pintar nosotras el arco iris por la altura de este, pero, qué va, los niños terminaron turnándose y siendo ellos los protagonistas de estos. Ayudados por un cordón de tennis [zapatillas de deportes], logramos diseñar el arco iris (Onamenci, 14-3-2003).

Mis compañeros Samir y Yoan se encargaron de seguir nuestro mural, digo nuestro, porque es la parte de la pared que nos toca pintar, no porque somos los dueños del mural, ya que los dueños son los niños y niñas que en esta pared muestran sus sentimientos que por alguna razón u otra no pueden o quizás no le permiten expresarlos (Tony, 28-3-2003).

En el caso de algunos acompañantes, este “darse cuenta” actuó de un modo más preciso, propiciando oportunidades acordes con las capacidades expresadas, en una espontánea “atención a la diversidad”. Las notas de algunos de sus diarios ponen de manifiesto las características del modelo de educador que propone la reforma educativa dominicana y gran parte de la pedagogía contemporánea, ya que sitúa al niño como centro del aprendizaje y de la práctica educativa, de acuerdo a categorías de práctica profesional como las que describe el siguiente cuadro.

CUADRO 85: DIARIOS DE CAMPO DE ESTUDIANTES ACOMPAÑANTES (2002-2006)
CATEGORÍAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES

CATEGORÍA	EXPRESIONES
1. El acompañante/ educador orienta y motiva adecuadamente la actividad, para involucrar la participación directa de los niños y niñas.	<i>Para animarles más, les dijimos que nos habían dicho que en ese curso todos eran unos artistas y que por eso estábamos ahí, para verlos pintar su mejor cuadro (Carolina, 14-3-2003)</i>
2. Está atento al desarrollo de la práctica de aprendizaje, acompañando de cerca el trabajo infantil.	<i>Les dijimos que tomaran una hoja de su cuaderno y pintaran lo que ellos quisieran que se pintara en el mural de la cancha, y así lo hicieron. Muy emocionados buscaron un lápiz y un papel dispuestos a pintar su mejor obra de arte. Le dimos todo el tiempo que necesitaron, sin presiones, para que pudieran expresarse (Carolina, 14-3-2003).</i>
3. Asume la diversidad de los sujetos con quienes trabaja y la promueve.	<i>De las preguntas que realizamos a los niños (...) en qué querían que trabajáramos, descubrí que los niños de diferentes edades tenían una diferente forma de pensar, ya que en el caso de los niños de cursos mayores se basaron en que el mural del patio solo tenía dibujos muy infantiles y que querían arreglar su cancha de básquet; en cambio, los cursos más bajos decían que querían pintar y cantar (Damián, 7-5-2004).</i>
4. Permanece atento a las necesidades personales de cada estudiante.	<i>Al igual que en otras ocasiones, al inicio de la actividad nos enfrentábamos a la duda de si trabajar con los niños o no, puesto que se iban a manipular ciertas herramientas un poco riesgosas para los mismos, ya en este caso no eran sólo clavos y martillos, sino también grapas y la malla protectora; sin embargo los niños volvieron a sorprendernos con sus habilidades y destrezas. Era impresionante la facilidad de manejo que ellos mostraban con esos utensilios de trabajo (Wendy, 19-3-2004).</i>
5. Promueve que la experiencia de los estudiantes sea fuente de aprendizaje entre ellos mismos y para el propio educador.	<i>Fueron los mismos niños los que hicieron la mezcla del cemento con la arena y con agua, y sin lugar a dudas, pude ver que tres de ellos conocían mucho más que yo de construcción, y entonces le pregunté a uno de ellos que por qué él sabía tanto de eso, y él me contestó que su papá es albañil y que en ocasiones él asiste a lugares donde su padre está trabajando (Damián, 11-6-2004).</i>
6. Entiende que el conocimiento tiene múltiples fuentes.	<i>El profesor nos daba el tour del patio y nos hablaba de dónde se pensaba hacer un anfiteatro y sembrar matas para tener sombra para este fin; mientras que él nos hablaba, un niño que nos estaba siguiendo se puso a opinar para decirnos dónde y de qué manera se pueden sembrar las matas. A mí me encantó ver el involucramiento espontáneo de este niño; parecía un genio, mucho más con sus lentes... yo vi en él un líder (Sarah 12-2-2003).</i>

<p>7. Su compromiso profesional equilibra el conocimiento de las potencialidades de los sujetos y su involucramiento afectivo como educador.</p>	<p><i>Todo el mundo quería hacer algo para el mural, primero era pintar flores, después usar escarcha con la pega y cuando se cansaron de eso, usar los palitos de helado para hacer letreros (...) hoy me tocó delegar responsabilidad y dejarlo en las manos de otros. Me gusta tener control sobre las cosas y pensarlas bien para que queden bien. Muchas veces tengo poca fe en el trabajo de los demás, pero esta vez cambié eso. Lo arriesgué (...) pero qué va, salió mejor de lo que yo me imaginaba (César, 22-9-2006).</i></p>
<p>8. Orienta su axiología educativa desde las necesidades de desarrollo humano que expresa la niñez.</p>	<p><i>Y es que el patio de la escuela es un lugar tan amplio, como amplía es la imaginación de los niños; y todo ese espacio, a pesar de sus carencias, se presta para cumplir cualquier fantasía infantil (Ana, 7-9-2004).</i></p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de diarios de campo de acompañantes

Al nivel de conceptualización de muchos de estos aplicados estudiantes universitarios, nuestro acompañamiento pudo mostrar así todo su potencial, tan modélico como subversivo respecto a las autoritarias prácticas pedagógicas muchas veces tan frecuentes en las aulas. Propiciar este espacio de libertad, desde los niños, y desde los acompañantes universitarios, espoleado por la reflexión permanente, nos permitió encontrar el sentido pleno al acompañamiento a la escuela, como plataforma para todo lo anterior.

Del modo más perceptivo y eficaz posible, cada propuesta de acción fue adaptada a la edad y características de los niños sujetos de la práctica, tal y como testimonia esta acompañante al inicio del acompañamiento, en una acción dirigida a niños del Nivel Inicial:

Nuestro objetivo era que ellos entendieran que el patio era su amigo y que los necesitaba para que pudiera estar feliz. Este tipo de metáfora la vimos muy aplicable con ellos pues de esta manera se identificarían mejor. Creo que ellos nos entendieron muy bien, insistimos mucho en que repitieran en voz alta cada cosa que debían hacer (Anibelka, 10-10-2002).

Dos años después se mantenía esta pauta pedagógica, reforzada por el impacto de las acciones desarrolladas durante el acompañamiento. La atención a la diversidad debía ser visible en la misma concepción de los espacios, como en la biblioteca, donde el trabajo estético del año 2003 pretendía animar la participación a la lectura. Así pudo captarlo una estudiante del INTEC, en su primera visita a la escuela: “la biblioteca está decorada en un ambiente infantil, con su toque de adolescencia, lo que permite hacer que la fusión entre niño y adolescente sea amena e interactiva, ya que cada etapa tiene su espacio” (Esther, 13-11-2004).

El logro de un efecto tan preciso fue posible gracias al tono exigente de muchos de los acompañantes universitarios en torno a su propia práctica, como reflejó, por ejemplo, el grupo de apoyo al club de biblioteca en el trimestre febrero-abril de 2003, que hizo posible

la re-ambientación de dicho espacio. Tomando en cuenta que el acompañamiento a la escuela desplegó actividades muy atractivas y vistosas, el cuidado con el que en todo momento mantuvimos la perspectiva de la niñez, y el rigor con el que organizamos cada proceso, intentó evitar al máximo una pseudo-participación de los estudiantes de la escuela. El siguiente fragmento refleja con toda franqueza el tono auto-crítico con el que los acompañantes universitarios asumieron las orientaciones de la materia:

En lo que los niños reflexionaban su frase, yo decidí rebuscar entre los libros que tienen frases bonitas para ver si encontraba una para ponerla en la biblioteca... La frase decía: «Hay quienes no se imaginan como sería el mundo sin personas, pero yo soy de los que no se imagina como sería un mundo sin libros...». Inmediatamente se la enseñé a los chicos y les gustó, pero no fue aprobada por el grupo para ponerla en la biblioteca, porque la frase tenía que ser de una idea de los niños o niñas, ya que en eso consistía la práctica. Tristemente guardé el libro y proseguimos con el trabajo (José Alberto, 26-2-2003, el subrayado es nuestro).

La importancia que debe revestir un ambiente educativo propicio al desarrollo integral de la niñez y de la adolescencia fue también captada por los acompañantes universitarios, en su dimensión estimulante a la creación de oportunidades colaborativas. En una etapa de madurez de nuestro acompañamiento, algunos diarios expresan el valor de algunos de los aportes más visibles de este proceso. La biblioteca, por ejemplo, a la que pudieron acceder los estudiantes universitarios al final del proceso de inserción en la escuela, tan estimulante y organizada como fue fotografiada en el año 2007 (cfr. foto 26; “Descripción...secuencia de acción”), había sido enriquecida en los años previos para que constituyera un espacio educativo atractivo e inspirador:

Algo positivo de esta segunda visita fue conocer la biblioteca (...) con la cual la escuela superó una vez más las expectativas del grupo, ya que la misma cuenta, no sólo con libros de diversas clases (...) mapas físicos y políticos y además revistas de diversos temas (...), lo que contribuye no sólo como apoyo didáctico, sino también como fuente creadora de inquietudes y de sed de conocimiento en los alumnos (Katherine, 22-2-2006, el subrayado es nuestro).

En el párrafo anterior es importante advertir que la narradora enfatiza que, al ver la biblioteca, su percepción de la escuela superó “una vez más las expectativas del grupo”. Dentro del proceso gradual de inserción en la escuela de un nuevo grupo de estudiantes del INTEC, entendemos esta afirmación tan rotunda como un reflejo de otros impactos visibles de la experiencia de acompañamiento, así como de los esfuerzos de la comunidad educativa del centro.

La vocación multi-medial e inclusiva de nuestro proyecto promovió que cada espacio del centro educativo (patio, biblioteca, laboratorio, aulas...) empezara a acoger múltiples oportunidades de desarrollo, mediante diversas conexiones curriculares. Esta vocación fue más patente en el patio, la biblioteca y en los murales de los pasillos del centro. Para ello,

las guías elaboradas durante el acompañamiento ayudaron a dar valor al uso de cada espacio. Tal y como pone de manifiesto el siguiente testimonio, el álbum de los árboles de la escuela (v. **anexo D3**), que ensalzaba el valor del área verde del centro, era, sin embargo, un valioso recurso de la propia biblioteca:

Ese día fuimos a la biblioteca, como nos lo pidió el profesor Miguel Ángel, para revisar el material sobre medio ambiente (...) encontramos el álbum de los árboles de la escuela. Es un documento muy interesante donde podemos encontrar toda la información sobre las plantas de la escuela, tanto las que ya estaban ahí como las que los intecianos y los niños han sembrado, sus nombres vulgares y científicos, su forma, color, sus utilidades y propiedades, entre otras cosas. Es un documento muy de la escuela y de los niños; todo lo que ellos saben y el cariño que le brindan a sus árboles lo comprueban (Mariel 26-8-05, el subrayado es nuestro).

Concluimos nuestro análisis abriendo una página para siempre; la hoja permanentemente por escribir en cada encuentro humano, cada uno de los cuales responde a una hoja de ruta. La absoluta rotundidad con la que estos acompañantes universitarios entraron a un escenario radicalmente diferente al suyo de origen para desarrollar un plan trazado, quedaría desbordada por lo imprevisible y maravilloso de las nobles aspiraciones que se encontraban mucho más allá de sus planes concretos:

“Antes de iniciar quiero que sepas que eres el primer diario que tengo, para mí es un honor que me acompañes a vivir esta aventura, donde podré ayudar a estos niños a sonreír y a enseñarles a vivir la vida en un ambiente sano, educativo y sobre todo divertido para que siempre estén alegres; esta será nuestra meta; lograr que no tan solo sonrían en este trimestre sino para siempre, y que sigan conociendo sus derechos, que en este caso será el derecho al juego” (Marlene, 8-8-2003).

CAPÍTULO 14. EVALUACIÓN DEL PROCESO: RACIONALIDAD Y CONTROL DEMOCRÁTICO DE LA ACCIÓN

14.1. CARACTERIZACIÓN DE LA FASE DE EVALUACIÓN

Las oportunidades de evaluar el acompañamiento a la escuela y sus efectos datan del primer año de desarrollo del mismo, y prosiguieron durante los tres años siguientes. De esta manera, docentes y estudiantes de la escuela contaron con un espacio, previsto desde el propio proyecto, para expresar su parecer acerca de las innovaciones que empezaron a rodearles, o de las que estaban siendo protagonistas. La secuencia de las experiencias evaluativas principales desplegadas en la escuela, se resume como sigue:

- ✓ Abril 2003: “*Qué aprendimos participando*”, según el modelo de “Triada formativa (estudiantes/docentes de la escuela y estudiantes de la universidad).
- ✓ Junio 2003: Grupo focal de docentes y estudiantes, y entrevistas a docentes.
- ✓ Abril 2004: 2.^a aplicación de la estrategia “*Qué aprendimos participando*”.
- ✓ Septiembre 2004: Encuesta sobre satisfacción con el servicio de Biblioteca.
- ✓ Diciembre 2005: Guía de evaluación con docentes de estándares e indicadores del acompañamiento INTEC- Escuela República del Uruguay.
- ✓ Junio 2006: Consulta a estudiantes de fin de periodo (8.º grado).

Como se observa, durante el periodo analizado, el sentido de la evaluación evolucionó y especializó sus intereses según la dinámica del propio proyecto. A lo interno de los resultados que arroja cada una de las evaluaciones, como hilo transversal, la presencia reiterada de algunos sujetos de la escuela en distintas evaluaciones, nos permitió apreciar en qué medida sus percepciones se modificaron o mantuvieron.

Cabe recordar que las consultas a los docentes y a los estudiantes, como eje transversal de participación, no respondieron exclusivamente a sostener la evaluación del proyecto, sino que, complementariamente a esta dimensión de la investigación-acción, formaron parte igualmente de los restantes momentos de diagnóstico, planeación, acción y observación.

En el contexto del aula universitaria, al final de cada trimestre, los estudiantes de la electiva pudieron evaluar de forma cualitativa lo que más y menos le gustó de la materia, así como aportar sugerencias de mejora. En algún trimestre se sistematizaron estos aportes críticos.

En dicho contexto universitario, también contribuyeron a la evaluación del proceso los informes internos de los estudiantes y del investigador (2002-05); la *visualización de la escuela dentro de diez años* (2003); un análisis de logros del proyecto 2002-05 (2005) y una encuesta sobre experiencias valiosas de aula (2005).

14.2. PERSPECTIVA TRIANGULADA DE DOCENTES, ESTUDIANTES, PERSONAL DE LA ESCUELA Y ACOMPAÑANTES UNIVERSITARIOS: CONSULTA TRIADA FORMATIVA

La encuesta *¿Qué aprendimos participando? (Triada formativa)*¹¹⁶, fue aplicada durante dos años sucesivos, correspondientes al primer ciclo de nuestra investigación-acción. En abril de 2003 fueron consultados 158 estudiantes, de 1.º a 6.º grado, 32 docentes, 16 miembros del personal de administración y servicios de la escuela, así como los 20 estudiantes del INTEC participantes en el trimestre febrero-abril de aquel año. Un año después, en abril de 2004, bajo la misma guía (anexo C11), se consultó a 30 estudiantes de la escuela (seleccionándose 13 testimonios), a 7 docentes (incluyendo tres no consultados en 2003), así como los 6 estudiantes del INTEC del equipo trimestral.

A partir de una sola pregunta (“¿Qué he aprendido hasta ahora en esta experiencia de clubes de...?”), como explica la guía citada, “el objetivo de la triada es descubrir cómo todos y todas aprendemos de todos y todas”. Así mismo, la guía sugiere que se formule la pregunta “...así, o de modo que cada persona la entienda (¿para qué me sirve lo que estamos haciendo en...? ¿Qué es lo que más me gusta...?)”. La guía solicita, además, que los estudiantes acompañantes de la experiencia realicen su propia interpretación de los testimonios recogidos.

Aunque la guía de ejecución de la consulta no especificaba registrar necesariamente el nombre, edad o curso de cada estudiante de la escuela, a fin favorecer la confidencialidad, estos datos fueron aportados libremente, de acuerdo con el carácter inserto y el nivel de confianza percibido hacia nuestra investigación. Por este motivo, no todos los testimonios que siguen tienen identificado su autor.

En nuestro análisis, por razones de espacio, hemos priorizado los testimonios de los docentes y estudiantes de la escuela, ya que los aportes de los estudiantes universitarios reflejan temáticamente una línea de satisfacción similar a los aportes que vertieron en sus diarios de campo.

La perspectiva de los estudiantes de la escuela se puso de manifiesto, en primer lugar, en el modo en que muchos niños y niñas evaluaron, con el detallismo propio de la infancia, y en una amplia gama de matices, la posibilidad de realizar y~o disfrutar las actividades en sí, respondiendo, en relación a lo que aprendieron:

¹¹⁶ El concepto de “Triada formativa” fue asumido para nuestra experiencia de la especialista chilena Beatrice Ávalos, a partir de su conferencia en el *Seminario Nacional de Formación Docente Inicial* celebrado en Juan Dolio (Rep. Dominicana), del 19 al 21 de marzo de 2003, días antes del diseño de la guía. Ver bibliografía.

“A limpiar el patio”, “a mantener el patio limpio”
“cuidar los árboles” (Jonatan)
“...mantener el medio ambiente bien higiénico”
“se sacaron los zafacones”, “...usamos zafacones nuevos”
“recogimos piedras y botellas”
“hicimos bancos”
“quitamos troncos de madera”
“me gustó que leyeran cuentos y que estaba haciendo una casita” (Bryan, 1.ºD)
“me gustó el cuento, la pintura, los mapas y estar con mis compañeros en la biblioteca” (Oscar Manuel, 1.ºD)
“A mí me gusta el trabajo que yo hago en la biblioteca” (3.ºC).
“me ha gustado mucho la casita con los dos niños...”
“pintar...la escuela y la bandera que está pintada en el mural...”
“pinté muchísimo, decoramos el patio...”

Por más sencillas que parezcan, o de lógico desarrollo en un centro educativo, es importante notar que se trata de actividades aún excepcionales en muchas escuelas dominicanas, y, desde luego, en el período de nuestro acompañamiento. En esta línea, incluso, algunas expresiones reflejan un mayor nivel de complejidad en el que se involucró a los niños y niñas, en el marco del logro de metas secuenciales, y cómo estos llegaron a apreciarlo:

“...Conservar la purificación del agua” (referido a la pecera de la biblioteca).
“Cuidar las plantas de impurezas”.
“Me ha gustado pintar el cielo del mural que está afuera”.
“Me gustaron los rompecabezas, el mural, y arreglar los mapas” (Steven, 2.ºE).
“Aprendí sistemas de cuidar los libros” (4.ºA).

Este nivel de detallismo forma parte de la complejidad atribuida en nuestra experiencia a tareas que pudieran modelar experiencias sencillas vinculadas a diversos aprendizajes curriculares.

Como en el caso de otras consultas, algunas respuestas volverían a plantear necesidades, enmarcadas en la precariedad de la escuela. Frente a la demanda persistente de mejoras en la infraestructura, según los criterios prefijados a nuestra acción, se expresan indicadores de cambios visibles:

“Para como estaba la escuela, ahora ha mejorado mucho” (Ángela, 5.ºB);
“La escuela está linda, el patio no tiene basura, los dibujos están muy bonitos”,
“Las rosas están muy lindas pintadas de rojo” (Claritza, 3.ºB);
“Me gustó mucho por las montañas y los árboles, las flores, el arco-iris, las casas atrás...” (Yohana, 5.ºB) [cfr. foto 21, en “Descripción...secuencia de acción”].
“...la escuela ha cambiado mucho, antes las paredes estaban sucias; ahora tienen dibujos, y el patio se ve con más vida, y el patio se ve más limpio, y las paredes limpias y pintadas” (Raquel, 6ºA).

Indudablemente, para estos niños y niñas artistas, el “texto” sin palabras del mural expresa mucho más de lo que aparece dibujado. Un estudiante expresa que lo que más le gustó fue *“el trabajo en equipo con todos los cursos, y me gustó el mueble [un sofá pintado en el mural], porque yo ayudé a pintarlo”* (el subrayado es nuestro). La realidad, como expresión del sueño posible, y la pintura, como reflejo de la realidad deseada, se inter-relacionan en estas afirmaciones:

“A mí me ha gustado la pintura del mueble, donde están los dos niños, y donde están los columpios, y sobre todo los bancos, porque antes nos sentábamos en piedras”.
“...me gustó también un sillón que pintaron, y unos niños estudiando; representa nuestra escuela, muchas gracias”.

Otro niño sitúa la realidad “fantástica” en la geografía de la escuela, y reclama que el gran mural refleje más elementos de la realidad inmediata de la escuela: ellos mismos. *“Me ha gustado el paisaje que se ve a la derecha, cuando uno entra, antes de la puerta de entrada”¹¹⁷. Eso le da a nuestra escuela mucho colorido, y yo quisiera que pintaran un mural con nosotros ya en fila”.*

En relación con los cambios propuestos, algunos estudiantes de 6.ºA expresaron su gusto por la actividad realizada, así como su empatía con las acompañantes de la universidad, *“Me gustó cuando yo pinté el primer mural; yo no quiero que quiten a Ingrid y a Danilda y quiero que avance nuestra escuela”* (Andrés, 12 años, 6.º), *“ese mural hace ver la escuela muy bonita, gracias”* (Erick).

Frente a este conjunto de acciones sin parámetro en la escuela, para sus estudiantes también constituyó un aprendizaje – según expresan – la modificación de conductas que son contrarias a los fines perseguidos por los clubes: *“...no regar basura, a no maltratar las plantas, no tirar basura ni dentro ni fuera del aula”, “que es bueno. A poner la grama para que no lo pisen”.* En esta línea, para un estudiante, el aprendizaje no serían las actividades en sí, sino *“todas las normas”*, en alusión a aquellas propuestas por los estudiantes de la escuela en las consultas al respecto.

Como reflejo de la participación de los niños y niñas en los diferentes momentos del proceso de cambio, la relación entre planes y logros parece igualmente consistente.

Algunos participantes enfatizan el desarrollo y culminación de procesos acordados, así como sus diferentes etapas: *“Se ha limpiado el patio como se tenía planeado”* (el subrayado es nuestro), *“se sembraron matas y les echamos agua.”.* *“...yo no soy del club de pintura...a mí me gustaron los dibujos...y también me ha gustado ver cómo lo hacen”* (6.ºA). Otro estudiante expresa que le gustó *“todo, porque está muy bonito y bien hecho”.*

¹¹⁷ Parece un error de lateralidad de este escolar, ya que el mural de la entrada está a la izquierda, según la descripción.

Bajo esta conexión causal, como parte de las respuestas sobre los logros que más gustaron, con el detallismo propio de la infancia, también los elementos del gran mural del patio más valorados en este momento evaluativo (abril 2003), se corresponden con los más demandados en la encuesta de planificación de dicha pintura mural (diciembre 2002). De forma particular, el mayor interés respecto a los temas del mural vuelve a centrarse en la figura humana, en la escuela como contexto inmediato, y en elementos de la naturaleza. Los personajes representados en el mural con mayor realismo y más valorados, son niños leyendo, lo que se relaciona con la identificación de los actores con el proceso, como ya se ha expresado¹¹⁸.

Como reflejo de que la necesidad de logros concretos no es exclusiva de los niños más pequeños consultados, el interés por aspectos concretos del mural lo expresan igualmente los estudiantes de 6.º grado (con 11 años de edad promedio). Como quiera, en el caso de la pintura mural, es lógico que concentre numerosos comentarios valorativos, ya que permitió logros más rápidos y visibles que el componente medio ambiental ecológico.

Finalmente, otros estudiantes trascienden su respuesta en la encuesta “Triada Formativa”, hacia reflexiones valorativas, relacionadas con el sentido de la práctica, y del soporte grupal y afectivo (“trabajar con mis amigos,...amiguitos”) que significan los clubes (19 niños, como categoría más reiterada):

“Que se hace algo mejor en el futuro para la escuela. Participando y compartiendo ideas. ¡Voy a seguir!” (Julio Oscar).

“A cuidar las plantas y a sembrar y trabajar juntos y llegamos a progresar. A mantener el patio, cómo trabajar en un grupo (Francis).

“...me gusta pintar en grupo porque me divierto”.

“...todos trabajaron en grupo y pintaron muy lindo”.

“...el trabajo en equipo con todos los cursos”.

“...trabajar en grupo para hacer un buen trabajo”.

“...me gusta hacer grupo para pintar porque una se siente animada...” (Yesenia).

“...es muy bonito pintar en grupo...es muy bonito para mí y es muy atractivo para todos” (Perla, el subrayado es nuestro).

“pintar con mis amigos el arco-iris, el mueble con dos niños leyendo un libro...”

“A trabajar unidos para que todo salga mejor”, “a ser parte de un grupo”, “a compartir ideas”, “a respetar los demás”, “a escuchar a todo el mundo” (estas cinco últimas respuestas pertenecen a 6.ºB).

¹¹⁸ Los motivos más valorados en la encuesta “Triada Formativa” (abril 2003) por los participantes en la pintura mural (NN= Niños y Niñas) tienen alta correspondencia con los temas propuestos en la consulta de planificación del mural en Diciembre de 2002: NN en mueble-casa estudiando, leyendo x x x x x x x; Arco iris x x x x x; Mariposa x x x x x; Escuela x x x x (+bandera); Árboles x x x x; Flores x x x x; NN jugando, columpios, la casa x x x; NN playa + mar x x x; Tren x x x; Paisaje x x; Animales x perro, Sol x; nube x; montañas x; plantas, tronco.

El carácter grupal del proceso ayudó también a valorarlo más, aceptando diferentes niveles de protagonismo: *“Me gustó mucho la pintura, y no participé porque yo no estoy en el club de pintura; pero me encantaron los dibujos y me gustaron las muchachas del grupo, no me gustaría que se marchen”* (Keyla, 11 años, 6.º, el subrayado es nuestro).

El modelaje y liderazgo que llevan a cabo las estudiantes universitarias, a las que aludía el testimonio previo, lo expresa así Perla (12 años, 6.ºA): *“...me gusta cómo ellas ponen el orden y pintan muy bonito”*. *“Es muy bonito estar con ustedes”*.

La visión integral que el acompañamiento favoreció, entendemos que se refleja en la siguiente síntesis, expresada por un estudiante (que, como todos, sólo participó en uno de los tres clubes propuestos), al referirse expresamente a cada componente:

“Yo pienso que es bueno, porque así hacemos más bonita nuestra escuela (pintura). Yo pienso que sembrando árboles nuestra escuela se verá más hermosa y más natural (ecológico). Yo pienso que es divertido, estamos en el club de la Biblioteca, porque así aprendemos más (biblioteca)” (Julio Oscar, los subrayados son nuestros).

Sobre la respuesta anterior, nótese la seguridad del pronunciamiento en primera persona, así como la forma tan concreta de delimitar los aportes de cada componente, evidencia de un preciso conocimiento, por tanto, de lo que sucedió en la escuela en el trimestre febrero-abril 2003. Incluso, este niño percibe, tal y como pretende nuestro acompañamiento, la conexión que deseamos irradiar entre “diversión” y “aprendizaje”, en el contexto de la biblioteca, donde esta sinergia resulta más provocativa. Uniendo de esa forma “gusto” y “aprendizaje”, una estudiante expresa: *“me gustó leer cuentos, aprendí a cuidar los libros y los mapas”* (Franchesca, 2.ºD), mientras que otra compañera del mismo curso responde que *“aprendí a leer bien, ahora me gusta leer cuentos”* (Leticia).

La triangulación de aportes de cada componente de acompañamiento (Medio ambiente, Estética y Bellas Artes, Recreación), en el triple escenario de intervención del patio, ya comentada al analizar las fotografías, se refleja también en la respuesta de una estudiante del club ecológico que evalúa como *“una cosa tan linda el yo ver mi patio de la escuela limpio, y yo poder jugar en el patio con mis amigas; yo me siento tan contenta por yo poder jugar...”* (Karina). Con lo cual se confirma la importancia de que recuperáramos para esta comunidad educativa, especialmente para quienes más pueden disfrutarlo, sus estudiantes, un espacio que antes les estaba negado.

Una estudiante participante en el club de pintura mural expresa que *“aprendí a pintar y a hacer árboles, y a pintar animalitos...me gustó mucho el grupo...”* (Grismeldi, 6.º A, 11 años), mientras que para otra refiere la actividad como *“clase de pintura”* (Pamela, 3.ºA).

Similar conexión expresa con notable madurez otra estudiante de 5.ºB: *“Lo que yo pienso es que es muy interesante y muy bonito lo que hacen, por ejemplo; están ayudando a la escuela, y también es muy divertido, porque los niños aprenden a pintar y jugar al mismo tiempo...”* (Elizabeth, el subrayado es nuestro). En este sentido, entre las evaluaciones más reflexivas, destaca la siguiente, por el alcance que vislumbra también sobre lo que debe ser la experiencia de aprendizaje: *“¡Un cambio perfecto! Es más creativo, más colorido, más limpio. Atrae la educación y así queremos aprender”* (Viki).

Desde esta percepción de conocimiento “grato”, algunas expresiones recogidas en abril de 2003, son capaces, en fin, de trascender su aprendizaje práctico hacia conceptos globales:

“Cuidar nuestro ecosistema”.

“Me gustaría que todos los bosques sean como el que representa el mural
(David, 3.ºC).

“Me gusta el arco-iris y el paisaje que tiene al lado; hace que interpretemos lo
bello que es el país” (Paola, 6.ºA)

Las expresiones referidas a la imagen de la escuela parecen incrementar sus sentimientos de identidad, llevando a otro estudiante de 6.º B a valorar como su aprendizaje *“estar orgulloso de nuestra escuela”*. En esta misma línea, otros estudiantes vinculan la imagen del centro y la autoestima que los cambios generan, de acuerdo a la necesidad de reconocimiento propia de los sectores excluidos: *“Me parece muy lindo cuando mis amigas de otra escuela me dicen ‘ay, mira qué linda está tu escuela’...”* (Karina); *“...cuando venga una visita yo creo que se va a sorprender”* (José Luis).

En general, se aprecia que el reforzamiento de la identificación con la escuela, también fortalece otras dimensiones de la experiencia en ella, como expresan dos estudiantes de 4.ºA, cuando destacan en su evaluación: *“me gustan los libros”, “me gusta la maestra que tengo”;* *“...yo creo que ese mural representa la belleza de nuestra escuela”* (Erick, 6.ºA).

Como reflejo de la auto-estima que el protagonismo refuerza, una estudiante (Yesenia) concluye su apasionada exposición de los detalles (figuras y paisajes) del mural que más le gustan, de esta forma: *“Gracias por hacerme esta pregunta”*.

Un año después, en abril del 2004, la aplicación de la misma encuesta evaluativa puso de manifiesto con mayor rotundidad el énfasis de los niños y niñas en resaltar cómo participaron, y de qué manera se implicaron en toda la labor desarrollada en este período.

Tras la “invasión” de color creada colectivamente en el año 2003, mediante la gran pintura mural del patio y biblioteca, el año 2004 supuso el desarrollo de diversos intentos y etapas para afianzar una siembra de árboles, como área verde de la escuela, lo que se refleja en el número de testimonios al respecto. Paulatinamente, el mantenimiento de lo logrado

participativamente, se refleja en la necesidad de persistir a través de tareas más complejas, que niños y niñas describen con gran conocimiento “de causa”:

“Yo aprendí que protegiendo los árboles uno puede mantener limpio nuestro medio ambiente; podemos hacer un jardín donde se le dé un buen mantenimiento y una buena limpieza” (Andy).

“Yo participé pintando la tabla, sembrando los árboles y poniéndole la rejita, limpiando el patio y recogiendo la basura” (Michael).

“Algunas de las cosas que hice fueron: Pintar la protección de las plantas, sembrar árboles y echarle agua, poner columpios, una jaula de mono, un sube y baja, quitar la basura y las piedras que podrían provocar un accidente” (Emmanuel, el subrayado es nuestro).

Como puede apreciarse en este último testimonio, el nivel de apropiación de la experiencia por parte de niños y niñas fue paralelo a su comprensión de la interrelación entre los diferentes aspectos involucrados, sobre los cuales nuestro acompañamiento insistió de forma permanente.

Como también se apreció en la encuesta del año 2003, al introducir los juegos infantiles, la participación de niños y niñas volvería a triangular el efecto integral de dicha innovación con las demás iniciativas de re-organización del patio. En este sentido, nos vuelve a llamar la atención el detallismo con el que describen aspectos de una práctica sistematizada durante los años que pasaron estos estudiantes en su escuela:

“Sembramos plantas, limpiamos el patio, le regamos agua a las plantas, limpiamos el medio ambiente, pusimos diversiones, pusimos bancos para que los estudiantes de este centro educativo pudieran tener donde sentarse y tener sombra y así mismo tener el medio ambiente limpio y lindo” (Yasira).

“Quitamos las piedras del medio, sembramos algunas matas, le echamos agua a los árboles y pintamos la escuela” (Yina).

“Yo aprendí a cuidar las matas, a protegerlas, a pintar las tablas, y gracias al Club de Medio Ambiente las plantas han crecido mucho” (Alejandro).

“Yo aprendí a colocar los árboles, a echarles agua, a limpiar el patio y a quitar las piedras” (Francis).

“Yo aprendí en el club a no echar basura, a que las flores debes cuidarlas y a no orinar en el patio” (Laurens).

“Yo he aprendido a cuidar y no maltratar las plantas, porque sin ellas nosotros no podríamos vivir; también he aprendido a regarlas y también a proteger el medio

ambiente, porque si lo dañamos podríamos matar a los árboles y a los animales, e incluso a nosotros mismos” (Erick).

“Yo aprendí que las plantas no se deben maltratar, porque pueden servir de mucho” (Esleiter).

“Yo he aprendido que hacemos buen trabajo ayudando a las plantas, cuidándolas, etc. Por eso debemos ayudar a que las plantas se fortalezcan y crezcan...” (Carolina, el subrayado es nuestro).

En un barrio, en una ciudad y en un país donde su apreciable cobertura arbórea es agredida fácilmente, la expresión de esta conciencia ambiental nos conmovió y reforzó nuestra inspiración para proseguir el acompañamiento de forma incansable.

Algunos protagonistas del proceso del año previo, se hicieron de nuevo visibles en los testimonios del año 2004, como la estudiante Perla Masiel Guridi, quien disfrutó las diferentes experiencias de clubes [cfr. foto 36, “*Descripción...secuencia de acción*”, en la biblioteca, junto a una acompañante]. El aporte de Perla vuelve a reivindicar el sentido del orden que tanto aprecian niños y niñas: “*Aprendí del club de ecología muchas cosas, como son: sembrar plantas, mantener el orden en el patio y por eso seguiré con ustedes...*”

Como reflejo de que la participación genera más participación, el testimonio valorativo de lo logrado desemboca con naturalidad en la expresión de nuevas necesidades: “*Lo que he observado en el patio son las plantas sembradas y el cuidado que se le está dando a las mismas. Cosas que queremos en el patio son: más juegos, más plantas y más murales*” (Gabriel). Se trata de un testimonio de avanzada y de avance, un primer plano de la niñez comprometida con su propio crecimiento, como el primer plano real del autor de este aporte, Gabriel Bueno, en la foto 14 de nuestra “*Descripción de la secuencia de acción*”.

La perspectiva del personal docente de la escuela nos podría parecer, en parte, repleta de lugares comunes, si se supone que los maestros y maestras de un centro educativo pueden ser quienes mejor conozcan y comprendan las realidades vitales y del desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, frente al cansancio y la falta de estímulos, posibles en toda profesión (más aún en esta, en el contexto dominicano), nos parece que el acompañamiento a la escuela República del Uruguay representó también un soplo de aire fresco para los docentes del centro.

En la primera oleada evaluativa del año 2003, en respuesta al interés de la guía “Triada formativa”, los docentes pusieron de manifiesto estos aprendizajes, que refuerzan una imagen positiva de sus estudiantes y la confianza en sus potencialidades y competencias:

“Cómo los niños responden si son motivados, así como el empeño que tienen de realizar sus tareas”.

“Los niños tienen más disposición de lo que creíamos al principio; que muchos niños han aprendido con la práctica a pintar murales y expresar sus ideas; que se ve un sentido de respeto al trabajo hecho”

“...que ha sido muy bueno para la escuela y la motivación de los niños”.

“Ha sido muy positivo, lo pienso así. Porque, aparte de aprender cosas nuevas, los incentiva al trabajo, y de paso, comparten entre ellos”.

“Muchas cosas bonitas, entre ellas la combinación de los colores de cada pintura”.

“...que se puede reorganizar mejor el espacio y mejorar el comportamiento mediante mensajes ilustrados”

“...ayuda a los niños a desarrollar su creatividad”

Frente a la escuela rutinaria, burocratizada y aburrida (con la que posiblemente estos educadores no se identificaban), los testimonios de los docentes valoran, en línea con los de los niños, la necesidad de una escuela diferente, más conectada con actividades que motiven en y por sí mismas a sus estudiantes. Este corolario elemental de toda la pedagogía innovadora del último siglo fue resumido así por una profesora: *“He aprendido cómo los niños se entusiasman con las cosas que son para su propio beneficio”*. Otra docente de 2.º grado resumía así de gráficamente el impacto de la innovación:

“Esta actividad ha hecho que la escuela tome colores diferentes, porque ha cambiado nuestro panorama, y ha dado la oportunidad a los niños/niñas de ver y hacer cosas que antes no habían experimentado” (Ramona).

Se insiste, como podemos apreciar, en la novedad ante lo nunca experimentado por los estudiantes de la escuela, quienes pudieron “ver” y “hacer”.

Este “re-descubrimiento” pedagógico tiene mucho que ver, además, con la calidad de unas relaciones humanas entre niños y adultos que refuerze y canalice su motivación. Como expresa otra profesora: [He aprendido] *“...muchas cosas, como que los niños sí son capaces de armonizar con los adultos y con otros niños cuando están interesados en realizar una actividad”*.

Una vez más recordamos que lo sencillo de las innovaciones que propusimos, y de los medios con que las impulsamos, resultaron sorprendentes y reveladoras, también para esta comunidad docente: *“Se han podido realizar metas que parecían imposibles, motivando a los niños y las niñas”* (el subrayado es nuestro).

¿Cuál es la utilidad o beneficio que le encontraron los docentes a nuestra práctica con sus estudiantes? Las respuestas al “para qué ha servido” este acompañamiento desgranaron este conjunto de beneficios:

“...me ayuda a trabajar con ellos”

“...a mejorar la comprensión del alumno de lo que es la regla de la escuela”.

“Enseñar a los niños el trabajo en equipo”.

“Concentrar más a los niños en el trabajo con la escuela”.

“...poder ver más a fondo la capacidad de creatividad y trabajo que tienen cada uno de los participantes y de los que dirigieron esta hermosísima actividad” (el subrayado es nuestro).

“Para que nuestra escuela luzca más clara y bonita”.

“...trabajando es que se logra mejorar las cosas”.

“Para mantener entusiasmados a los niños más participativos. Para que respeten más el trabajo ajeno. Para que esté más hermosa la escuela y para calmar a los niños Para que se haya dado el cambio positivo que se nota en cada niños” (el subrayado es nuestro).

“Para que los niños trabajen más unidos y obtengan resultados”.

Antes que nada, los docentes expresan satisfacción porque perciben a sus estudiantes más ajustados al contexto académico del centro y a la actividad escolar con sus iguales. En el cruce previo de valoraciones se realza nuevamente la importancia del componente normativo. Y es que “eso” que tanto preocupa al docente, la disciplina, puede canalizarse de forma positiva a través de una participación como la que estructuró nuestro acompañamiento.

Frente a una visión meramente adaptativa a las reglas de la escuela, otros docentes parecen comprender mejor, más allá de lo planteado, la necesidad de estimular la motivación de niños y adolescentes, cuando se refieren a su “creatividad” y “entusiasmo”. Y como la participación genera más participación, una docente expresa que esta experiencia sirvió *“para mantener entusiasmados a los niños más participativos”*. Estimulante constatación y aporte.

Por otra parte, como apuntábamos al concluir nuestro diagnóstico del año 2001, la mejora participativa de la escuela impacta en la valoración que recibe de su contexto inmediato y contribuye a crear un nuevo imaginario del centro y del sujeto educativo. Como expresa una profesora, lo que más le ha gustado es que *“...se ha podido cambiar el entorno de la escuela, para que los niños se motiven a asistir a clases y tengan otro punto de vista sobre su centro educativo”*. Otra docente valora que la misión del centro educativo en su medio social se vio realizada gracias al acompañamiento:

“La comunidad se siente agradecida de que personas no pertenecientes a ella se interesen por su sector, ya que esta escuela Uruguay juega un papel de mucha importancia en este sector de Villa Francisca, ya que es la encargada de formar la mayoría de los niños y jóvenes de esta comunidad”.

Otra valoración contrasta un antes y un después en la escuela y la re-sitúa, como ya expresamos en otra parte de este trabajo, de forma equiparable a otros centros educativos mejor dotados (generalmente colegios privados de sectores acomodados), con el consiguiente impacto en la autoestima colectiva. En relación al proceso de acompañamiento, un docente expresa:

“Su trabajo es excelente...el cambio de la escuela en el patio, en la biblioteca, tanto en organización (...) si el patio está bonito hará que parezca una escuela, o más bien, un colegio que yo visité (...) ya no hay tanta basura en el patio, tenemos una biblioteca infantil que la escuela no tenía, y ése es el entusiasmo de los niños. Les felicito por su trabajo”

En relación a los aportes concretos de cada componente del acompañamiento, una docente, muy entusiasta, conecta con otros testimonios que expresaron los niños de la escuela al ser consultados, así como los estudiantes universitarios en sus diarios. Se trata de la biblioteca, reorganizada y ambientada estéticamente, y presidida en la pared del fondo por un sugerente mural figurativo, en torno a un frondoso árbol, cuya elaboración también involucró a los estudiantes de la escuela. Sobre este espacio renovado en el centro, la citada profesora dice por qué es lo que más le gustó del proceso de acompañamiento:

“Ha sido una innovación a este centro educativo que tanto se lo merece. Este mural ha motivado a todo el personal de nuestra escuela (docente, administrativo, educativo, alumnos, alumnas, de apoyo, etc.) (...) Este mural los mantiene [a los niños y niñas] interesados y motivados, para que aprovechen su tiempo para visitar la biblioteca y poder leer en un ambiente agradable para la vista. El árbol yo lo llamo árbol de la motivación” (el subrayado es nuestro).

14.3.EVALUACIÓN DE CIERRE: CONSULTA A ESTUDIANTES DE FIN DE PERÍODO ESCOLAR

La presentación de los resultados de esta última encuesta general del acompañamiento a la escuela (hasta el último momento se aplicaron otras particulares), pretendió ponderar la perspectiva de los protagonistas más destacados de esta experiencia, los estudiantes de la escuela, un trimestre antes del fin de la misma. La inclusión del análisis de esta consulta, correspondiente al segundo ciclo de I/A, nos permite triangular las evaluaciones vertidas también por estos estudiantes en 2003 y 2004 acerca de su participación en las acciones de mejora de la escuela, en el marco de una mirada valorativa general sobre esta.

La libertad con que fue llenado este cuestionario nos resulta evidente, debido a su carácter anónimo, así como a la diversidad de expresiones recibidas, que llegan incluso en algunos casos (los menos) a responder deliberadamente en forma grotesca. Al igual que en el análisis de los resultados de otros instrumentos de esta investigación, se reproducen literalmente las expresiones seleccionadas, salvo las (numerosas) incorrecciones ortográficas que podrían dificultar la comprensión al lector externo.

Un total de 137 cuestionarios fueron llenados el 2 de junio de 2006 por estudiantes de 6.ºA (31), 6.ºB (35), 7.ºA (30), 8.ºB (26), y 8.ºC (15), de la tanda matutina. El interés de

consultar a estos adolescentes residió en que se trataba de estudiantes que habían participado en las acciones generadas en la escuela a partir del *practicum* y del acompañamiento universitario, desde el año 2002. Desde esta mirada retrospectiva, el cuestionario (v. **anexo C21**) presentaba estas preguntas abiertas:

1. ¿En qué año entraste a la escuela y/o en qué curso?
2. En este tiempo que has estado en la escuela, ¿Qué es lo que más te ha gustado?
¿Qué es lo que menos te ha gustado?
3. ¿Cuál es el legado que dejas al final del año escolar, como ejemplo para los otros niños y niñas de la escuela?
4. ¿Qué has aprendido en estos años en la escuela?
5. Cuéntanos cómo te parece que ha sido tu relación con los profesores y profesoras.
6. Escribe la experiencia más bonita que te haya sucedido en estos años en la escuela, participando en las actividades del proyecto del INTEC.
7. ¿Qué representa el Comité o las acciones de Medio Ambiente para ti?
8. ¿Cómo tú crees que podrás seguir contribuyendo a un mejor Medio Ambiente, con lo que has aprendido participando en el Comité o en tareas medio ambientales?
9. ¿Qué consideras que se puede mejorar o cambiar de tu escuela?
10. Si tuvieras que dejar un pensamiento plasmado en un mural, ¿Cuál sería?

Como puede apreciarse, algunas preguntas del cuestionario (2, 4, 5, 9) indagan la percepción general de los estudiantes acerca de su vida en la escuela, mientras que otras se enfocan en la experiencia concreta del proyecto del INTEC, especialmente en el Comité escolar de Medio Ambiente, en el cual participaron de forma generalizada los estudiantes mayores (6, 7, 8), después de participar en clubes de la misma temática tres años atrás. Otro grupo de preguntas (3, 10), intercaladas con los otros dos, pretende recuperar un planteamiento propositivo de cada estudiante, en relación a su aporte o “legado” a la escuela, al fin del año escolar. Para desvelar el pensamiento de estos estudiantes, nuestro análisis va a discurrir en torno al hilo discursivo predominante, mayormente en los aspectos vinculados al acompañamiento, sin ceñirnos necesariamente a las evidencias lineales reflejadas pregunta a pregunta.

80 cuestionarios (más de la mitad de los recibidos) pertenecen a estudiantes que ingresaron al centro educativo en el grado pre-primario (55), es decir, con cinco años, o en 1.er grado (25), con seis. Los restantes cuestionarios se hallan repartidos entre estudiantes que accedieron en diversos grados. Por tanto, una parte importante del grupo consultado tuvo la oportunidad de desarrollar una estrecha identidad con la escuela.

Al preguntar acerca de lo que más o menos les gustó de la experiencia escolar, de forma similar a lo que ya revelara el diagnóstico del año 2001, muchas de las expresiones predominantes recuperan una valoración del orden en el centro educativo, del cumplimiento de las reglas y de la experiencia de estudiar, como parte de un modelo de conducta. Por el contrario, la falta de respeto entre los estudiantes, el deterioro ambiental en el centro o los servicios educativos que funcionan mal, general un importante rechazo. Como resulta

visible, la convivencia resulta ser uno de los aspectos que de forma más determinante condiciona la percepción de una experiencia satisfactoria o desagradable en la escuela:

**CUADRO 86: CONSULTA A ESTUDIANTES (2006). PERCEPCIÓN GENERAL
DE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

QUÉ ME HA GUSTADO MÁS	QUÉ ME HA GUSTADO MENOS
<i>estudiar x x x (aprender) y los paseos x aprender Me gusta compartir con mis amigos estar con mis compañeros ganarme mi nota buena haber pasado de curso, no quemarme, y los juegos y actividades compartir con mi maestra y mis compañeros sobre todo estudiar, porque me encanta el estudio, porque de eso nos vamos a valer La forma en que los profesores <u>me</u> tratan cómo nos tratan que los profesores tratan muy bien a los estudiantes que los profesores nos enseñan mucho y por ellos yo he aprendido algo más que me están enseñando mucho lo bien que me han tratado académicamente Me han gustado los profesores que me han tocado y que conozco muchos amigos los estudiantes como amigos y amigas Los amigos y los juegos La relación que he tenido con algunos profesores los paseos las fiestas y los paseos y las actividades la cancha de baloncesto el deporte todo, porque es algo que no se encuentra todos los días</i>	<i>no me han gustado las peleas x x x x las peleas en todos los compañeros los muchachos que molestan mucho que mis compañeros me molesten Que algunos estudiantes no obedecen y no tienen educación el desorden x x y la falta de respeto que digan malas palabras, que tiren piedras cuando se arma alboroto que algunos muchachos son problemáticos comportarme mal con los demás que me lleven a la dirección x (bajar a la...) no me gusta molestar la mala disciplina tareas para la casa, los exámenes los boches (sic, reproches) de los maestros los baños "x x x x x x x x (sucios) el desorden de los estudiantes cuando tiran basura El descuido de la limpieza de la escuela el mal olor y la basura los safacones rotos, la basura tirada que no arreglen la cancha Que nunca nos han dado Educación Física, y deben dárnosla porque nos gusta las puertas de algunos cursos no las arreglan, los baños no los limpian y los tienen que limpiar, y los libros los rompen y no los pagan Que despachen (concluir la jornada escolar antes de la hora oficial)</i>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos de "Consulta a estudiantes de fin de periodo"

Nuestro acompañamiento impulsó permanentemente que sus actores se vieran a sí mismos, lo que permitió que en diversos momentos expresaran aspectos de su realidad más controversiales, como el de las relaciones entre niños y adultos. Si se comparan los aspectos identificados en la columna de la izquierda y la de la derecha, puede apreciarse la correlación entre unos y otros. De esta forma, frente al valor de la amistad y la convivencia (entre iguales y con sus docentes), los conflictos y sus consecuencias representaban su antítesis. Esto valida la importancia de que el acompañamiento incidiera en aspectos que contribuyeron a propiciar una convivencia positiva, como el proceso de conformación de clubes o comités escolares.

Los planteamientos y demandas que se mantienen desde 2001 también pusieron de manifiesto la lentitud con la que el sistema educativo responde a las mismas. Mientras más radical iba siendo la experiencia que animamos de organización ambiental del espacio escolar, sobre todo en el patio, más contraste provocaba el descuido de las aulas y la infuncionalidad de los baños.

Además de las carencias físicas del plantel, los estudiantes consultados supieron discernir aquellos aspectos de desorden atribuibles a la interacción y organización humana. La percepción de la gestión escolar queda reflejada en la forma en que algunos intereses no obtienen la debida respuesta, como la pobre atención curricular a la Educación Física (descuidada en muchas escuelas del país).

Como parte de la gestión escolar, la honesta crítica de un estudiante a “que despachen” (acortar el horario lectivo, según causas que explicamos en el análisis del contexto) fue también expresada por una estudiante universitaria en su diario de campo. De todas formas, en diversas expresiones resulta visible que los estudiantes encuestados asumen que ellos también son responsables de las situaciones negativas que perciben en su centro educativo, como un reflejo – propio de la entrada a la adolescencia – de la internalización de patrones de conducta moral más universales.

En línea con lo que refleja el cuadro previo, la valoración de la experiencia académica (“ser buen estudiante”) y de la convivencia adecuada en el centro educativo (“portarse bien”) concentran también, con múltiples variantes expresivas, la percepción predominante sobre lo aprendido durante los años transcurridos en la escuela (se trata de respuestas a la pregunta 4, en las cuales, por razones de espacio no profundizamos).

Por otra parte, esta motivación académica entendemos que se vincula a la percepción positiva de sus docentes, quienes desarrollan el mayor espacio de convivencia escolar con los estudiantes, y que en la encuesta que nos ocupa fueron muy valorados por estos (aunque por razones de espacio tampoco atendemos este destacado aspecto, planteado en la pregunta 5).

Volviendo a la pregunta general referida a la experiencia en los años vividos en la escuela, diversas respuestas, destacan, entre lo más satisfactorio, resultados del acompañamiento, asociando de diversa manera, la percepción de los componentes de este proceso: numerosas

expresiones devuelven la perspectiva de experiencia integral de nuestro acompañamiento, al identificarse a la vez con al menos dos de sus componentes (el subrayado es nuestro):

*los juegos que hay en el patio
los finfuanes (sic, columpios)
los juegos nuevos (...) y los dibujos de la pared
Los murales y lo lindo que está el patio
los árboles
Los columpios
los juegos x x y los murales
el patio y la biblioteca
los murales y el patio que es grande
los murales x , son muy buenos porque ayudan a ver cosas buenas*

Las asociaciones de los elementos vividos, suele hacer confluir en las expresiones infantiles un recto sentido moral y la destreza del saber práctico incorporado: “*Hay que respetar a los mayores y cuidar el medio ambiente*”

Tal y como se reveló en otras consultas, los chicos mayores también valoraron, como los más pequeños, la oportunidad de contar con un área de juegos en el patio de la escuela. Otros estudiantes agregaron un elemento más activo a su respuesta, al unir a la satisfacción por los resultados, su participación en dichos logros (el subrayado es nuestro):

*Me han gustado los juegos, los muros, los árboles, la escuela y los dibujos que yo hice también
Cuando pintamos los muros
pintar en el patio*

En esta línea de acción, algunos testimonios enfatizaron la oportunidad de cooperar y de organizarse en torno a las acciones medio ambientales (el subrayado es nuestro):

*compartir con mis amigos y aprender más sobre la naturaleza
la cooperación de los niños de medio ambiente
Que hayan puesto un grupo de medio ambiente
las actividades de los estudiantes que vienen ayudando en el patio
Que en esta escuela forman muchos grupos divertidos y que nos enseñan a aprender muchas cosas
Se puede mejorar la cooperación de todos*

En el ámbito medio ambiental, la limpieza fue uno de los ejes de acción más persistentes y complejos durante nuestro acompañamiento. Su logro es valorado de forma muy obvia y explícita. Así, se plantea, entre lo que más gusta de la experiencia de la escuela, el empeño por un ambiente que resulte acogedor:

...la preocupación por la limpieza en nuestra escuela

*Me gusta ver el patio limpio de suciedad
Cuando entré -2005- el patio estaba limpio y pintado
Quisiera dejar esta escuela limpia, ordenada, para que los niños que entren a esta
escuela hablen bien de ella*

En relación a aspectos que pueden mejorarse en la escuela (preg. 9), entre aquellos conocidos, como el arreglo de los baños, o la pintura del edificio, llama la atención la precisión con la que diversos estudiantes realizan planteamientos más exigentes y concretos, a la vez que enfocan insumos que introdujo nuestro acompañamiento. Un testimonio detalla incluso qué contenido pudiera tener un futuro mural:

*Arreglar los sube y baja
Poner más juegos
Pintándola, limpiar...poner sube y baja, y muchos columpios más
Se pueden mejorar las canchas, los finfuanes, y el sube y baja
Un mural puede ser un jardín de flores*

La experiencia participativa ayudó a desarrollar una conciencia más integral en los estudiantes del espacio del centro educativo, en cuanto a sus potencialidades y áreas a seguir mejorando:

*Quiero que mejoren los juegos de los dos patios de la escuela
Se tiene que pintar la escuela para poder mejorar las aulas
Para mí [el comité] representa muchas cosas, porque con ese comité los cursos
estarían en mejores condiciones*

Las expresiones de muchos estudiantes testimonian una toma de conciencia muy rotunda sobre el papel de nuestra innovación en el imaginario escolar. Como en un espejo, estas expresiones reflejan muchas de las acciones de nuestro acompañamiento, asociadas al “deber ser” del centro educativo. Concretamente, el rechazo rotundo a la suciedad en la escuela, permite apreciar un doble sentido a “pintarla”: estético e higiénico, iluminando las paredes del centro. El sentido de “belleza” introducido a la escuela desde la rehabilitación del patio, también valorado en los testimonios de diversos docentes, lo refleja un estudiante como parte de su legado al centro: “Yo dejaría algo que yo realicé, que es hermoso, como una pintura”.

El detallismo de estos planteamientos pone también de manifiesto cómo la participación auténtica permite responder con tanta precisión, porque sólo se ama de verdad lo que se conoce, y al revés. Así, se valora lo que ya se logró (¡un sueño, años atrás!), planteando que se cuide, mejore y amplíe. Entendemos que esta actitud es consecuencia del proceso participativo que se desarrolló durante el acompañamiento: más insumos para el desarrollo humano promovieron más ansias de oportunidades de desarrollo. La experiencia de los cambios vividos alimentó la exigencia de seguir mejorando la funcionalidad de las áreas de la escuela para un pleno desarrollo humano.

Al testimoniar “la experiencia más bonita” vivida durante ese proceso (en respuesta a la sexta pregunta), a nivel emocional se destaca la experiencia participativa generada junto a los acompañantes universitarios. Además de experiencias muy concretas, estos jóvenes estudiantes de la escuela rememoraron el sentido de logro, de esfuerzo compartido, de liderazgo responsable, de implicación personal y de contribución social que fluyen de estas expresiones:

*Cuando nos reunimos para decorar el patio con pintura
 Pintar el patio, sembrar los árboles, limpiar el patio y cooperar con la basura
Recuerdo cuando pintamos el mural de la escuela; fue un sábado, fue un momento
 (en) que compartimos nuestras pasiones
 Pintar el patio
 Echarle agua a los árboles
 ...jugar en el sube y baja
 Cuando yo participé de un acto de Ciencias Sociales
 He conocido muchos amigos y siempre vienen personas a hacer actividades como
 Miguel Ángel, que siempre trae un grupo de jóvenes a la escuela, como los
 muchachos del INTEC, para que la escuela siga adelante
 ...mi experiencia más bonita es que dejamos la escuela completamente limpia
 cuando con Miguel Ángel limpiamos el patio y pintamos los murales para que la
 escuela se vea más hermosa
la de trabajar en el sistema de medio ambiente
 Hemos trabajado año tras año con los muchachos del INTEC
 Participé en los cuentos y en “Lo que queremos en el patio”
 Cuando hicieron el concurso de los cuentos, que gané
 ...gané muchos premios y ayudé a pintar el mural
 Mi experiencia es que soy la presidenta del comité de medio ambiente y de la
 cooperativa*

Si retomamos las expresiones de los diarios de campo de los acompañantes universitarios, entendemos mejor cómo la implicación mutua entre estos y los estudiantes de la escuela provocaron a unos y otros una imborrable experiencia humana, basada en la interacción en equipo, donde todos se valoraron recíprocamente: “*Cuando nos reunimos...*”; “*...fue un sábado, fue un momento (en) que compartimos nuestras pasiones*”.

Por otra parte, a pesar de la rotundidad con la que se reivindicaron procesos generales de amplio impacto, nuestra consulta ayudó a revivir experiencias muy sencillas, pero impactantes en la vida de algunos de estos niños y niñas, y que nos mueven a reafirmar que “lo pequeño es hermoso” (Schumacher, 2001). La experiencia positiva de un día (“*Cuando yo participé de un acto de Ciencias Sociales*”) o la asignación de una modesta tarea, reconvertida a significativa (“*echarle agua a los árboles*”) reviste una extraordinaria importancia en la vida de un niño (¡también en la de un adulto!).

Entre los aprendizajes que el paso por el centro educativo brindó a estos chicos (preg. 4), destacan algunos directamente ligados a la experiencia del *practicum* universitario (el subrayado es nuestro):

*...cómo cuando trabajamos en grupo todo se puede
...trabajar en equipo es bueno,
...con los profesores y los muchachos del INTEC...he aprendido a cuidar los árboles y
a sembrar árboles*

Los testimonios de los estudiantes dan cuenta de impactos positivos en su imaginario de escuela, vinculados a prácticas de nuestro acompañamiento. La tercera pregunta, que intenta situar el sentido de liderazgo infantil que promovimos, nos remite a las responsabilidades colectivas de los estudiantes, especialmente hacia los de menos edad. Por ejemplo, algunas expresiones referidas al legado que dejan al centro educativo (preg. 3) o a lo que tiene que mejorar en este (preg. 9), incluyen deliberadamente alusiones al cuidado del plantel y de su equipamiento, como las butacas (pupitres). En un trimestre, este aspecto fue muy trabajado por los acompañantes universitarios con los estudiantes mediante una campaña (v. análisis del contexto del *practicum*) de cuidado de las butacas, desarrollada en septiembre de 2004 (el subrayado es nuestro).

*Yo lo que quiero dejar es butacas limpias, el curso bien ordenado y las cosas
limpias
Yo le dejo los murales para que los cuiden mucho
Los libros de la biblioteca, para que puedan aprender, las butacas nuevas, la
escuela y el patio para poder jugar
Que pusieran otros juegos y un mural nuevo
No empujarse en la fila, no tirar basura, ni romper los juegos, no dañar los libros
ni las butacas
Recoger la basura, nuestra buena conducta
...construir plantas con amor
No raspen las sillas, ni rayen las paredes, ni dejen nada sucio
Los proyectos que nos pone a hacer la profesora de Artística*

Como también resulta visible, muchos planteamientos sobre las actitudes y acciones que se deben mantener en la escuela, reproducen, tres años después, numerosos aspectos de las normas de los clubes construidas con los niños. Respeto, cuidado, mantenimiento, son elementos que conviven estrechamente vinculados, articulando a personas y espacios.

Como reflejan los testimonios previos, aprender y jugar en la escuela logran una relación más fortalecida, algo coherente en el pensamiento del niño, como expresa este estudiante sobre el aporte de la escuela: “*a aprender y a divertirme*”. Vinculado a esta apropiación, lo que estos adolescentes plantean que dejan a su escuela (especialmente los de 8vo. grado, que salen del centro) lo construyeron e impulsaron ellos mismos. Como ya se reflejó en otras respuestas, el sentimiento de su protagonismo se muestra muy acentuado (el subrayado es nuestro):

He sembrado árboles y plantas para que nuestro medio ambiente pueda crecer más
Dejarles el ejemplo para que vean que nosotros hicimos el trabajo de limpieza
Que si se esfuerzan pueden llegar a lo que deseen y que cuiden el medio ambiente
como nosotros lo hicimos
que nosotros tenemos que tener el patio limpio para todos los años escolares

Resulta muy apreciable, por tanto, la madurez y precisión de las expresiones, en relación a la capacidad para asumir las soluciones desde sí mismos. De esta forma, los estudiantes mayores muestran un evidente orgullo por sus aportes a su escuela. Un estudiante pide a los que ocuparán su lugar en grados más altos (el subrayado es nuestro): “*Que sigan el ejemplo de nosotros, que cuiden su patio, que siembren árboles, y que no dañen la escuela tirando basura en el piso*”.

Algunos estudiantes de octavo, previo a pasar a otro centro público de educación secundaria (“liceo”), son conscientes de su liderazgo, al plantear cómo extender esta experiencia, incluso más allá del propio centro, como originalmente concebimos al iniciar nuestro acompañamiento (el subrayado es nuestro):

Enseñarles a los otros alumnos lo mismo que nosotros aprendimos
Ayudando al liceo con compañeros pintando la escuela
Ejerciéndolo en otra escuela, ya que este año nos vamos

Este empoderamiento se hizo también presente en las reflexiones de esta consulta, al responder en la segunda pregunta sobre los aspectos que menos gustaban de la escuela. Con una notable criticidad, se valoraron elementos no satisfactorios ligados a los propios aportes del acompañamiento.

...que la biblioteca es muy pequeña y yo quisiera que la ampliaran más
...que cuando ponen los juegos los niños los rompen y el recreo es demasiado corto
Que arreglaron más el patio de los chiquitos que el de los grandes
...ver el patio sucio y las plantas no crecer

A partir de lo logrado se nos planteaba ir más lejos. Las expresiones de confianza, optimismo y esperanza que nos devolvieron los estudiantes de la escuela, al hilo de nuestro acompañamiento, reflejaron la esperanza construida conjuntamente, a través de la participación y del sentir de que habían sido tomados en cuenta.

Las definiciones que proponen los niños y niñas sobre lo que representa el comité medio ambiental (preg. 7), brindan en muchos casos una síntesis meta-cognitiva insuperable. Estas definiciones están construidas y articuladas sobre un conjunto de detalles y particularidades sólo comprensibles desde quienes han sido actores directos (reflexión y práctica permanente) en la sostenibilidad de una innovación, plagada de descubrimientos, de dificultades, e insólita en su medio. Sólo así se entiende adecuadamente que para un estudiante la acción necesaria involucre la “vigilancia” del proceso. En las siguientes

expresiones subrayamos las dimensiones experienciales que para el Comité de Medio Ambiente aportó a su vida estudiantil:

Es una solución para proteger las plantas y todo a nuestro alrededor
...es el medio para orientar a los demás para no tirar basura
Es muy importante, pues con la influencia del Comité la escuela está más limpia
Mantener las plantas sanas para que no se marchiten
Un grupo organizado para el bien
Representa mucho, porque aprendí a pintar y a sembrar matas
Un grupo muy importante para mí, que ha ayudado a conservar la naturaleza
Representa que los estudiantes puedan aprender y ver cómo las plantas crecen
Representa mucho por nuestra escuela; se ve más limpia cuando cooperamos con el medio ambiente
...muy buena, porque limpiamos la escuela, el medio ambiente se ve libre de basuras
...un símbolo de importancia para la vida y también en la naturaleza
Representa algo muy bonito para mí, porque en este año en el club de medio ambiente aprendí a cuidar los árboles y también aprendí a cómo quererlos mucho
Un proyecto que ha realizado la escuela para limpieza del patio y para poner juegos y plantas
Quiere que la escuela tenga mucha limpieza y orden
Representan la recuperación de nuestra escuela y su superación
...algo muy bueno, porque nos enseña a ser más limpios
...un ejemplo para los demás
He aprendido a conservar la naturaleza
...este año ha sido el más ordenado, porque hay un comité que se encarga de sembrar matas y pintar la escuela
...para mí representa mucho, como ya dije soy la presidenta, por eso es muy importante.

El Comité escolar es visto como una ayuda interna, en gran medida sostenida por los propios estudiantes de la escuela. El sentido de ayuda que reflejan muchas de estas expresiones no se refiere así al aporte de una instancia externa a la escuela, sino que testimonia el proceso colectivo que requiere que todos y todas pongamos de nuestra parte. Solos no podemos, juntos sí. De dentro hacia afuera, el impacto de la práctica participativa tiene un doble efecto: el estudiante aprende de la experiencia, y el medio escolar se beneficia del aporte de esta práctica.

De manera reiterativa, las respuestas insisten en la idea de orden, unida a la limpieza y a la organización del medio ambiente escolar, junto a otros componentes del acompañamiento (pintura, juegos). Sintetizando diversos aportes de los testimonios previos, el comité es, a la vez que símbolo y solución, medio orientador e influyente para el cuidado, recuperación y superación de la escuela. Un estudiante incluso plantea que el Comité de Medio Ambiente es “*un grupo organizado para el bien*”. Frente a esto, la suciedad es el mal a combatir:

refleja descuido, desinterés, desidia...actitudes que han favorecido llegar a ver como “normal” la contaminación ambiental que inunda las calles de la ciudad.

Algunas respuestas nos permiten entender también que la experiencia práctica desarrollada por estos estudiantes en el patio de su escuela fortaleció una visión más holística del medio ambiente. En este sentido, “comité” y “naturaleza” se funden en uno, más allá de los muros del centro educativo:

Representa el mantenimiento de la naturaleza
...me ayudó a entender nuestro medio ambiente
Representa la limpieza y el orden para el medio ambiente
Cuidar todas las cosas que tienen que ver con la naturaleza
Que reflexionemos y tomemos en cuenta la importancia de los árboles y de las plantas

De esta forma, las expresiones de los estudiantes también nos mueven a pensar que esta experiencia práctica medio ambiental favoreció una transferencia o generalización vivencial, más allá del centro educativo, más eficaz que la que promueve teóricamente el currículo oficial, supeditado sobre todo al libro de texto y a los mensajes docentes como transmisores básicos. De hecho, muchos de los conceptos y competencias expresados en las respuestas a esta consulta son parte del currículo del sistema educativo.

La posibilidad de haber podido coordinar con los docentes de la escuela más espacios de reflexión acerca de la experiencia de los clubes y de los comités, hubiera ayudado a sistematizar y precisar los aprendizajes de este proceso, vinculables al desarrollo curricular de diversas materias. Máxime en edades en las que el docente tiene un peso y admiración decisivos, como permiten ver las respuestas a la pregunta 5, en las cuales, por razones de espacio, no profundizamos, según ya señalamos.

Contrariamente a la cultura (encerrada) de aula, tradicional y libresca, los testimonios de estos escolares aúnan, insistentemente, el disfrute y aprendizajes de actividades al aire libre propio de nuestro acompañamiento, con la reivindicación del estudio formal como camino adecuado para el joven.

La presencia en las respuestas a la preg. 10, de mensajes de estímulo a la “superación personal” o salida de la pobreza a través de la educación, nos permite afirmar que los frutos visibles de nuestro acompañamiento, y las actitudes positivas que generaron, son parte de ese “camino al éxito”, repleto además de insinuaciones al logro colectivo como sociedad. En el corazón de esas hondas y básicas aspiraciones es que nuestro acompañamiento se encarnó. Las aspiraciones de éxito permean y rebrotan transversalmente, existencialmente, en todas las respuestas, como satisfactor profundo. Por eso resultó tan decisivo que nuestro acompañamiento pudiera mostrar logros visibles (aunque modestos desde nuestro punto de vista); el famoso “se puede” dominicano. La radicalidad de estas aspiraciones agrega valor

a la educación, y nos obliga como sistema educativo a no defraudar las mismas, a “aprovechar el tiempo” de la escuela.

Las respuestas a esta evaluación del acompañamiento nos hacen reflexionar si los estudiantes de la escuela pudieron “aprender la lección”: cómo la participación impulsó los objetivos de desarrollo humano vinculados a la escuela, para la construcción de mejores ciudadanos; cómo el tiempo presente, con derechos en proceso de ser vividos, orienta un futuro para todos y todas, porque pertenece a todos y todas.

Las expectativas de estos estudiantes respecto a su educación secundaria y a su entorno social, tras vivir experiencias participativas como la que narra este trabajo, deben retar al contexto adulto a ofrecer oportunidades sólidas de desarrollo humano. La oportunidad para los adultos conscientes es que, para estos niños y adolescentes, igual que como se percibió ya en el diagnóstico de 2001 (en estudiantes mucho más pequeños), la escuela, la educación, tienen un valor y un aporte indiscutible a su vida. En sus respuestas a diversas preguntas de esta consulta, estos chicos y chicas nos dejan para el eterno presente de la educación mensajes como estos:

...estudiar es imprescindible para el desarrollo

Cuidando el medio ambiente nos cuidamos a nosotros mismos

...la escuela es nuestro segundo hogar y los profesores son nuestros segundos padres

Cuidar muy bien nuestra escuela, que en el futuro los hijos de ustedes puedan venir a la escuela

He aprendido a valorar más mi escuela y mi barrio

Yo he aprendido muchas cosas, tantas, que no (me) lo explico

CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 15. CORRESPONDENCIA DE LOS RESULTADOS CON LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

*Yo he preferido hablar de cosas imposibles
porque de lo posible se sabe demasiado*

Silvio Rodríguez

El valor utópico de esta propuesta de investigación-acción nos mueve a reflexionar, al concluir el relato de algunos de sus resultados relevantes, acerca de sus límites, alcances y proyecciones. La perspectiva más elemental de todo esbozo de conclusiones debe permitirnos determinar la aproximación de la experiencia de investigación, una vez contextualizada, registrada y analizada, al logro de sus objetivos originales. El formato de conclusiones que sigue nos obliga a reiterar que asumimos esta investigación-acción como una respuesta reflexiva a los objetivos del proyecto planteado en el año 2002 – mantenidos como objetivos de investigación – más que a responder del logro de los objetivos definidos en el proyecto marco del año 2005, como evolución operativa de los primeros.

Por ello, una comprensión certera de los resultados expuestos en nuestro trabajo de campo implica haber testimoniado el aporte de la investigación-acción a la práctica de la escuela y de la materia universitaria. A tal fin, entendemos que el proceso de acompañamiento a la escuela República del Uruguay reforzó sus objetivos, gracias al desarrollo sistemático de cada una de las fases típicas de I/A. En otras palabras, el desarrollo metodológico asumido redimensionó las intenciones de cambio propuestas, con diferentes niveles de protagonismo de los sujetos involucrados en cada momento.

La investigación-acción de la que esta tesis rinde cuenta, nos ofrece, así, a través de un persistente eje temporal (que extendió el cronograma previsto en el plan original), la perspectiva diacrónica de evolución de sus propios objetivos, confrontados con los hallazgos y dificultades de cada momento. Esta evolución, a su vez, ha hecho emerger algunas categorías explicativas relativas a las posibilidades de cambio educativo en el contexto social, profesional e institucional de nuestro estudio.

El análisis de los datos ha intentado reconstruir una secuencia íntegra de investigación-acción, modélica para desarrollar sus fases típicas de modo transversal a los objetivos planteados. Confiamos en que los resultados de dicho análisis nos hayan ayudado a responder preguntas de fondo, relacionadas con la consolidación de algunas categorías emergentes del modelo específico de acompañamiento, escucha, análisis, revisión, forjado durante cada fase de I/A: ¿Para qué nos sirvió escuchar así...? ¿...Analizar, planificar, organizar así la acción? ¿Para qué nos sirvió registrar, evaluar...?

En suma, una experiencia práctica tan abarcadora como la que describe este trabajo merece una honda reflexión de cierre, que nos ayude a conectar con los nuevos “ahora” del sistema educativo dominicano, las nuevas brechas, oportunidades y desafíos.

15.1. CORRESPONDENCIA DE LOS RESULTADOS DIAGNÓSTICOS

Como ya hemos enfatizado, a partir del año 2002 proyectamos una investigación-acción que emergió de una primera etapa/fase de inserción diagnóstica. Por ello, las conclusiones de este capítulo invocan a otras conclusiones previas: las de la densa etapa/fase diagnóstica que abarcó todo el año 2001, impactando el diseño de los objetivos de investigación-acción que enrumbaron todo el proceso que describe este trabajo, mediante los planes de acción desencadenados trimestralmente a partir de 2002.

La recuperación de las conclusiones del diagnóstico de 2001 se hizo costumbre al inicio de cada trimestre en la reflexión universitaria posterior, revalidando permanentemente el alcance de aquellas, al punto de pautar la ruta de dos ciclos de investigación-acción. De esta forma contextualizamos los objetivos operativos formulados en los proyectos específicos de los acompañantes universitarios desde la visión global del proceso.

En pos de este ideal declarado, más pertinente en los contextos más excluidos, el diagnóstico inicial del centro y de su entorno nos despertó una alerta y a la vez una optimista provocación: podíamos iniciar una experiencia de cambio educativo, en el contexto más pertinente, con actores motivados. La decisión de concentrarnos más en el contexto-escuela tuvo que ver con las demandas de sus propios actores, localizando en un solo escenario, cambios más visibles que en contextos con una organización más dispersa, como el de las familias o el barrio. Ambos, sin embargo, podían retroalimentarse positivamente de experiencias valiosas desarrolladas en el centro educativo.

El diagnóstico del año 2001 fortaleció la visión profesional del investigador y coordinador del *practicum*/ acompañamiento, relativa a una escuela pública, que, a pesar de sus visibles deficiencias, encarna la utopía de una formación ciudadana que debe tender a la equidad, al posibilitar a todos sus estudiantes su máximo desarrollo humano. La escuela, uno de los grandes moldes de socialización sistemática, puede ser una fecunda matriz de los valores cívicos a cuya construcción apostamos, como los referidos a los derechos de la niñez.

Fruto de esa visión estratégica, al final del segundo trimestre del *practicum* de la electiva *Derechos de la niñez* se consolidarían los objetivos presentados en la introducción de este trabajo, asumidos como abarcadores de toda nuestra investigación-acción. La intensidad de la inmersión diagnóstica que sirvió de pórtico a nuestro posterior acompañamiento universitario nos permitió desarrollar una visión estratégica de la respuesta pedagógica más necesaria. Como muestra el cuadro que sigue, dichos objetivos recogen las grandes oportunidades definidas por las conclusiones del diagnóstico de 2001:

**CUADRO 87: CORRESPONDENCIA DE LAS CONCLUSIONES DEL CICLO
DIAGNÓSTICO 2001 Y LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A**

CONCLUSIONES AÑO 2001 INSERCIÓN DIAGNÓSTICA	VISIÓN ESTRATÉGICA	OBJETIVOS 2002-2006 INVESTIGACIÓN-ACCION
<p>Conclusión 1: En este contexto empobrecido la escuela es el espacio con más recursos potenciales de sistematizar para la socialización de los niños y así es percibido por estos.</p> <p>Conclusión 4: La escuela es el sub-sistema de socialización más proclive a reconocer y garantizar, como instancia del Estado, los derechos de la niñez, pero predominan en ella condicionamientos de la cultura popular, dada la debilidad de la función estatal.</p>	<p>Centrar en la escuela el modelaje de nuevas formas de socialización, fortaleciendo su rol de garante de derechos en un contexto de pobreza, y el de las instancias de política pública creadas para ello.</p>	<p>Objetivo General: <i>Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</i></p>
<p>Conclusión 2: La escuela, la familia y el entorno social silencian múltiples expresiones de los niños, limitando el desarrollo de sus capacidades.</p>	<p>Impulsar el protagonismo de los niños y sus expresiones, silenciadas desde el contexto adulto.</p>	<p>Objetivo general: <i>Impulsar...</i></p> <p>Objetivo específico 3: <i>Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</i></p>
<p>Conclusión 3: Las personas adultas encargadas de la socialización de los niños tienen dificultades para promover desarrollos más profundos, dadas las limitaciones que ellas mismas arrastran.</p>	<p>Apoyar el desarrollo de las personas adultas que acompañan a la niñez.</p>	<p>Objetivo específico 2: <i>Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</i></p>
<p>Conclusión 5: La articulación efectiva del ámbito de la escuela, de la familia y del entorno social, es la garantía básica para la atención a la diversidad, por la multiplicidad de posibilidades que abre, y el ejercicio de tolerancia que implica</p>	<p>Impulsar una real atención a la diversidad desde una práctica intergeneracional.</p>	<p>Objetivo específico 1: <i>Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</i></p>

FUENTE: Elaboración propia

Más allá de la fidelidad y coherencia con el proceso diagnóstico inicial, ¿cuál es el nivel de identificación de los objetivos de investigación-acción con las expectativas que dieron origen a este? Una mirada retrospectiva al diagnóstico 2001 nos ayuda a plantear lo siguiente respecto a nuestra ejecución en años posteriores:

- ✓ El acompañamiento a la escuela, basado en el *practicum* de la electiva universitaria, exploró y optimizó al máximo, por todas las vías a su alcance, todos los recursos disponibles en el centro educativo, tal y como identificaron las conclusiones preliminares, en un período en el que la inversión pública fue deficiente. Tanto los modestos recursos materiales, como otros que se convirtieron en bien y capital público: las personas, su organización, sus espacios.
- ✓ Como prueba de esta fe en los recursos de la escuela pública dominicana, nuestro acompañamiento aprovechó el marco legal de los clubes estudiantiles, poco desarrollado en el sistema educativo, enriqueciendo su aplicación en el contexto del centro y modelando futuras implementaciones autónomas. Evitamos habitualmente insertar modelos lejanos a la cultura profesional de la escuela dominicana.
- ✓ El protagonismo de los estudiantes de la escuela en la mejora de su medio ambiente los visibilizó de una manera nueva y positiva como usuarios centrales del servicio educativo.
- ✓ La emergencia, mejora y consolidación del *practicum* de la electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional* reflejó el interés que despierta en las personas adultas la atención a las necesidades de la niñez, en este caso educativas. Apoyar el desarrollo de la niñez fue una invitación del diagnóstico del año 2001 que asumimos en los años posteriores sin desmayo, como parte de los planes universitarios.
- ✓ El diagnóstico del año 2001 identificó un ambicioso horizonte de acciones transformadoras o “micro-proyectos” (pintura mural, siembra, juegos infantiles, organización de espacios...). Para todas estas iniciativas, el centro educativo, con su acogida y receptividad, fue terreno fértil, aunque no siempre propicio, dada la magnitud de ruptura que implicaron algunos parámetros prácticos.
- ✓ Mientras que el diagnóstico inicial marcó toda la investigación-acción posterior, los posteriores diagnósticos específicos beneficiaron más a cada nuevo equipo de acompañantes universitarios en su comprensión del contexto y del proceso. Los micro-diagnósticos replicados cada trimestre por estos equipos se apoyaron en las grandes categorías de análisis provistas por la perspectiva de derechos de la niñez, en cuanto a si el espacio escolar y la relación entre sus actores promueve a los estudiantes del centro una adecuada provisión, protección y participación.
- ✓ Como quiera, la lentitud del desarrollo humano queda reflejada en las numerosas variables del contexto recuperadas desde nuestra experiencia –más sistemáticamente en el período 2001-2002 –, las cuales perviven y son identificables aún hoy en los sectores empobrecidos de la realidad dominicana (específicamente en el medio escolar). Los hallazgos diagnósticos no resueltos ayudan a comprender la magnitud de los desafíos a los que se enfrenta el cambio educativo en el país.

15.2. CORRESPONDENCIA DE LOS RESULTADOS DE PLANIFICACIÓN

La planificación de las acciones clave del proceso desarrollado en la escuela tomó siempre en cuenta las necesidades de dicho contexto y de sus actores, a través de la sistematización de las consultas realizadas a tal fin. A pesar de la importancia que concedimos a los componentes de acción progresivos y emergentes, surgidos del propio diagnóstico de necesidades o vinculados a la precariedad material de la escuela, entendemos que fue posible mantener la perspectiva de las grandes metas trazadas en los objetivos del año 2002 y actualizadas en el perfil de proyecto formulado en el año 2005.

Un importante aprendizaje del acompañamiento que desarrollamos en la escuela República del Uruguay es que una planificación flexible se enriquece, se diversifica y se hace más pertinente, en la medida en que acogemos las oportunidades que brinda cada momento.

En muchas ocasiones, las oportunidades las visualizamos de esta forma, cuando retiramos una primera capa de adversidad a problemas que nos parecen insalvables y decidimos explorar rutas alternativas o complementarias. Este “descubrimiento” nos parece muy coherente con los postulados de la investigación-acción.

En un contexto excluido de recursos materiales, de implementación efectiva de políticas públicas, de reconocimiento de derechos,...actuar así nos ayudó a poder mantenernos en el escenario que deseamos compartir.

Asumir una planificación flexible nos ayudó a mantenernos fieles a la idea e inquietud que dieron origen al acompañamiento, así como a leer más entre líneas y más profundamente toda la complejidad que encerraba en la práctica cada objetivo formulado. Los planes trimestrales de los estudiantes universitarios, según el formato establecido en la materia (v. **anexo B6**) fueron oportunidades para pasar de la macro visión del proyecto general a la micro visión de cada período.

Tal y como destacamos en el apartado correspondiente de análisis de evidencias del trabajo de campo, las guías elaboradas fruto del acompañamiento (v. bloque D de los **anexos**), funcionaron como insumo valioso para la planificación, ya que condensaron y modelaron el enfoque del proyecto. Tratándose de guías, y dado el estilo de relación horizontal y estimulante mantenido con el equipo docente de la escuela, intentamos tan sólo ofrecer en ellas un rico menú de sugerencias, siempre contrastable con la práctica.

Algunas evidencias relativas a la correspondencia de las secuencias de planificación con los objetivos formulados en el año 2002 se brindan en el siguiente cuadro.

**CUADRO 88: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A
Y EVIDENCIAS DE PLANIFICACIÓN 2002-2006**

OBJETIVOS INVESTIGACIÓN-ACCION 2002-2006	PRINCIPALES EVIDENCIAS BASADAS EN ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO
Objetivo General: <i>Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Clubes escolares convocados y organizados durante todo el proceso de acompañamiento (y en 2003/04 y 2004/05, para todos los grados y aulas). . Naturaleza y normas de los clubes escolares consultadas, construidas y divulgadas entre todos los estudiantes como guía colectiva del proceso. . Estudiantes del centro involucrados permanentemente en los planes trimestrales de los equipos de acompañantes universitarios.
Objetivo específico 1: <i>Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Docentes comprometidos, mediante procesos consultivos, en la orientación general de la intervención socio-educativa de la universidad y de sus componentes. . Docentes consultados sobre la inserción de la estrategia de clubes en el horario escolar de cada uno.
Objetivo específico 2: <i>Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Resultados y aportes de consultas (generales, focalizadas y operativas) a estudiantes de la escuela, aceptados y sistematizados para orientar planes de pintura mural, medio ambiente, animación a la lectura (biblioteca) y recreación.
Objetivo específico 3: <i>Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Fichas de planes trimestrales integradas a la dinámica del <i>practicum</i> de la materia universitaria. . Guías de apoyo a prácticas innovadoras o procesos de mejora en la escuela, diseñadas por estudiantes de la electiva, corregidas por el docente de la materia y validadas frecuentemente con docentes del centro. . Programa de la materia reformulado desde la estrategia del <i>practicum</i>, en función de un perfil de proyecto final de acompañamiento (2005).

FUENTE: Elaboración propia

15.3. CORRESPONDENCIA CON EL ENFOQUE DE ACCIÓN PRIVILEGIADO

¿Existen lecciones derivadas de lo que en el perfil de proyecto (ver **anexo A3**) llamamos “cuatro rupturas”? En una escuela estancada por numerosos lastres, los componentes de acompañamiento consolidados desde nuestro acompañamiento representaron áreas atractivas del desarrollo de los niños y adolescentes: Estética y Bellas Artes, Medio ambiente, Animación a la Lectura/biblioteca, Recreación.

El siguiente cuadro muestra diversas evidencias relativas a la correspondencia de las acciones del acompañamiento con los objetivos formulados en el año 2002.

**CUADRO 85: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A
Y EVIDENCIAS DE ACCIÓN 2002-2006**

OBJETIVOS INVESTIGACIÓN-ACCION 2002-2006	PRINCIPALES EVIDENCIAS BASADAS EN ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO
Objetivo General: <i>Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Estudiantes de todos los grados de la escuela participando en diversos momentos del año escolar de las actividades de los clubes escolares. . Espacios clave del centro educativo (patio, biblioteca) y otras áreas comunes (pasillos, laboratorio...) reorganizadas funcionalmente y mejoradas, ambiental y estéticamente, con el aporte directo de los estudiantes de la escuela
Objetivo específico 1: <i>Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo de planes universitarios trimestrales e inter-trimestrales, adaptados al ritmo derivado de la permanente consulta e involucramiento de los miembros del centro educativo. . Interacción formal (asambleas de centro) y no formal (espacios cotidianos) entre miembros del centro educativo y acompañantes universitarios.
Objetivo específico 2: <i>Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Estudiantes universitarios involucrados horizontalmente con los estudiantes de la escuela en el logro de los planes de acción trimestrales. . Ambiente escolar reorganizado desde la mirada e intereses de los estudiantes del centro.
Objetivo específico 3: <i>Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Escuela República del Uruguay valorada como laboratorio de práctica permanente para que el estudiante universitario comprendiera la realidad de los derechos de la niñez.

FUENTE: Elaboración propia

Como puede apreciarse, de forma transversal y experiencial, los componentes de acompañamiento citados (Estética y Bellas Artes, Medio ambiente, Animación a la Lectura/biblioteca, Recreación) pretendieron constituir un puente entre propuestas

procedimentales y actitudinales escasamente atendidas en la escuela y contenidos curriculares formales, más claramente identificados en las áreas académicas de Lengua Española, Ciencias de la Naturaleza y Educación Artística y, en menor grado, Educación Física. No obstante, la vocación transversal de nuestro acompañamiento propició que desde cualquier materia se pudiera conectar una experiencia participativa y activa. En este sentido, los derechos de la niñez son un contenido curricular en las materias de Ciencias Sociales y de Formación Integral, Humana y Religiosa.

Por ello, nuestra apuesta de acción representó un puente entre la formalidad de la escuela tradicional y lo lúdico y espontáneo de una escuela divertida y vivencial.

A pesar de compartir un proceso altamente impregnado de emociones, subjetividades e imprevistos, la sistematicidad con la que planificamos, registramos y dimos seguimiento a cada curso de acción, favoreció que nuestro acompañamiento se diferenciara de una mera práctica académica coyuntural, de un simple voluntariado, o de otra forma de práctica solidaria, aun cuando esta última motivación fue esencial. El rigor reflexivo y deliberativo otorgó al proceso de acompañamiento que vivimos una identidad propia en este sentido.

De forma deliberada, los anexos de este trabajo, al tratarse de documentos auténticos, representan una oportunidad para comprender mejor todas las dimensiones de “acción” que el análisis de resultados y evidencias no ha podido abarcar.

Específicamente el último anexo (E), que registra las comunicaciones cursadas o recibidas de instancias externas al centro durante el acompañamiento, abre la narración de nuestro trabajo a una amplia diversidad de actores institucionales, que incidieron o pudieron incidir en la mejora del centro educativo. Unos, por imperativo de política pública, al tratarse de dependencias gubernamentales, sobre todo; otros, por interés técnico o vocación solidaria.

Dicho repertorio de comunicaciones, contextualizadas a las prioridades de acción de cada momento, nos recuerda que el centro educativo no puede asumir por sí mismo la magnitud de transformaciones de las que se responsabiliza el sistema educativo. Una escuela, como la que acompañamos, es un ente vivo que necesita para recrearse una relación dinámica con su entorno, de interacción y apoyo permanente.

Las comunicaciones hoy convertidas en registros de acción también dan fe del absorbente desafío que representa la vinculación social o externa de la escuela. Nuestra colaboración con la dirección de la escuela República del Uruguay en este sentido, así como con los acompañantes universitarios, distrajo gran parte del valioso tiempo que requiere la reflexión interna en el centro. Por otra parte, el cumplimiento de muchas de las políticas públicas y derechos que hacen posible una escuela de calidad, hubiera permitido enfocar de otra forma la vinculación de la escuela con su entorno, buscando alianzas más dirigidas a fortalecer la esencia del servicio educativo que debe brindar, que a requerir apoyos para su supervivencia institucional.

15.4. CORRESPONDENCIA CON LA OBSERVACIÓN PERMANENTE DE LA PRÁCTICA: HITOS Y APORTES PARA LA ACCIÓN

Por parte de los acompañantes universitarios, la práctica reflexiva de la materia favoreció que la experiencia acumulada fuera integrada trimestre a trimestre. La sistematicidad con la que los acompañantes universitarios recogimos y registramos numerosas evidencias del trabajo de campo brindó una identidad extraordinaria a un proceso que contaba con una modesta plataforma material. Tanto las grandes visiones acerca de una mejor escuela, como muchos incidentes y situaciones menores, se convirtieron en insumo para reconstruir y repensar la experiencia día a día.

Aunque se trate de una fase singular y delimitada en todo diseño de investigación-acción, las diversas estrategias metodológicas desplegadas durante el acompañamiento/*practicum* tuvieron la reflexión como eje central y permanente, entendida como observación de la práctica. Casi pudiéramos afirmar que este aspecto sintetiza toda la experiencia, sobre todo si consideramos la pervivencia temporal del proceso, combinando preocupaciones iniciales, recurrentes y emergentes.

Un aprendizaje esencial en este sentido fue que todo elemento de la práctica, por circunstancial, tangencial o anecdótico que pudiera parecernos, era significativo, de acuerdo al esfuerzo reflexivo que lo iluminara. Sólo la observación de nuestro quehacer e interacción nos acabaría revelando lo representativo de un numeroso conjunto de micro-evidencias, que estructuraron una nueva visión de la realidad a la que servimos, gracias también a la interpretación dialógica en el aula universitaria de los registros obtenidos en el trabajo de campo en la escuela.

Los diarios de campo de los acompañantes universitarios reflejan el aporte más logrado en este sentido. Las páginas de estos diarios se encuentran nutridas de innumerables detalles relativos a la vida de los niños dominicanos de los contextos excluidos (tal y como pudieron ser percibidos), con el consiguiente valor sociológico y antropológico agregado, y cuyo exhaustivo análisis ha escapado a las posibilidades de este trabajo.

Entendemos por ello que nuestro acompañamiento contribuyó de esta forma a “*motivar la observación de las necesidades infantiles y su forma de expresión...*” (objetivo específico 2), sobre todo en relación a aquellas más visibles en el entorno educativo.

Como evidencias sobre la correspondencia de las secuencias de observación con los objetivos formulados en el año 2002, invitamos a considerar el siguiente cuadro.

**CUADRO 90: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A
Y EVIDENCIAS DE OBSERVACIÓN 2002-2006**

OBJETIVOS INVESTIGACIÓN-ACCION 2002-2006	PRINCIPALES EVIDENCIAS BASADAS EN ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO
Objetivo General: <i>Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Compromiso cooperativo de los estudiantes de la escuela con la mejora de su centro, identificado como referente e inspiración para los acompañantes universitarios. . Análisis reflexivo de una realidad escolar reorganizada desde la visión de la niñez, fuente de orientación y estímulo a nuevos planes de acompañamiento universitario.
Objetivo específico 1: <i>Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Realidad de la escuela y de sus estudiantes, comprendida más ampliamente por los docentes del centro, a partir del análisis de episodios críticos del acompañamiento y de la socialización de las experiencias participativas en la escuela. . Experiencia de acompañamiento asumida como fuente de aprendizaje del estudiante universitario.
Objetivo específico 2: <i>Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Realidad social de la niñez de los contextos excluidos, comprendida más ampliamente desde el acompañamiento y reflexión del estudiante universitario.
Objetivo específico 3: <i>Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Reflexión guiada de la experiencia acumulada en el <i>practicum</i>, constituida en eje transversal de la materia, vinculando y dando coherencia a dos ciclos de investigación-acción y a la práctica de cinco años de acompañamiento. . Aportes de la observación y reflexión de la práctica, dialogados y consolidados como “narrativa del proyecto”, desde diversos soportes.

FUENTE: Elaboración propia

15.5. CORRESPONDENCIA CON LOS APORTES EVALUATIVOS

La cultura de evaluación y de devolución de resultados instaurada en nuestra experiencia favoreció permanentes recapitulaciones del proceso y que los actores de la escuela y de la universidad se sintieran tomados en cuenta para influir en el curso del proceso. Como se detalla en el apartado correspondiente, asumimos nuestra práctica como un servicio que debía ofrecer evidencias de la satisfacción de sus usuarios, tanto de la percepción general del proceso, como de sus microprácticas. Así, modelamos una ética de respeto a cada actor del proceso, fuera niño o adulto, estimulando un sentido crítico y propositivo compartido.

En el cuadro que sigue mostramos diversas evidencias relativas a la correspondencia de las prácticas evaluativas del acompañamiento con los objetivos formulados en el año 2002.

**CUADRO 91: CORRESPONDENCIA DE OBJETIVOS DEL PROYECTO DE I/A
Y EVIDENCIAS EVALUATIVAS 2003-2006**

OBJETIVOS INVESTIGACIÓN-ACCION 2002-2006	PRINCIPALES EVIDENCIAS BASADAS EN ANÁLISIS DEL TRABAJO DE CAMPO
Objetivo General: <i>Impulsar la participación de niños y niñas de la escuela República del Uruguay en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Participación y aportes de los estudiantes a la mejora del centro, valorada positivamente por docentes y personal de la escuela. . Prácticas participativas valoradas positivamente por los propios estudiantes del centro protagonistas de ellas. . Integración de todos los actores del centro y sus acompañantes a una evaluación compartida de los avances y complejidades del proceso.
Objetivo específico 1: <i>Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Mirada longitudinal del estudiante y del docente de la escuela, integradas a la evaluación del acompañamiento, desde las etapas de innovación, mejora y mantenimiento de las que ellos mismos han formado parte.
Objetivo específico 2: <i>Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Experiencias desarrolladas de acuerdo a una pedagogía activa, valoradas positivamente por los estudiantes del centro involucrados. . Sentido de pertenencia y liderazgo fortalecidos desde la evaluación del acompañamiento.
Objetivo específico 3: <i>Contribuir a la sistematización de un practicum de la electiva Derechos de la niñez en la práctica profesional, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Evaluaciones académicas del estudiante de la electiva, orientadas por guías de ejecución, con capacidad para registrar el desarrollo de competencias esperadas y la contribución a procesos de mejora del centro. . Valoración recurrente del proceso de la materia en el contexto universitario, establecida como insumo habitual para su retroalimentación y mejora.

FUENTE: Elaboración propia

A nivel evaluativo, lo inédito de la experiencia que auspiciamos (sus contenidos innovadores y su metodología horizontal), posiblemente explique en gran medida la satisfacción que expresaron sus protagonistas, al punto de que casi no llegaron a plantear aspectos de mejora, cuando se les preguntó directamente.

Esta constatación es común, tanto para los miembros del centro educativo como para los estudiantes de la universidad, quienes al final de cada trimestre fueron siempre invitados a evaluar de forma anónima, lo que más o menos les había gustado de la materia. En las entrevistas y grupos focales de la evaluación de medio término desarrollada en 2003, y no incluida en nuestro análisis, se aprecia la misma satisfacción general.

La propia persistencia de la práctica evaluativa también fue insólita en sí misma. Los altos niveles de comunicación que mantuvimos con todos los actores del proceso ayudan a explicar el alto nivel de satisfacción que expresaron, que entendemos integrado por un apreciable sentido de información, participación e involucramiento.

Esto pudo contribuir a que confiaran en el curso definido al proceso de mejora del centro y a que se sintieran parte de las modificaciones introducidas cada trimestre durante el acompañamiento.

En suma, podríamos afirmar que los actores de la escuela y de la universidad constataron por sí mismos muchas de las formulaciones que generaron el *practicum* universitario y el acompañamiento que lo sostuvo.

Según se desprende de los testimonios recogidos del trabajo de campo, los docentes de la escuela valoraron altamente las nuevas condiciones en las que pudieron vivir su experiencia de trabajo, así como el estímulo que supuso también para los estudiantes del centro.

Para el docente de la escuela, la innovación fue valorada sobre todo como motivación para un mejor desempeño de sus estudiantes y del personal del centro.

La pretensión del objetivo 1 de “*modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil...*” fue revalidada por los docentes, para quienes el proceso vivido los situó ante una experiencia sin precedentes en su vida profesional ni parámetro previo en la escuela.

Las condiciones en que se mejoró el ambiente escolar – al menos, en los escenarios directamente impactados por el acompañamiento – provocaron que se incrementara, según los docentes, la participación de los estudiantes, entendida como asistencia al centro, y como motivación para el aprendizaje (v. trabajo de campo).

Nuestro acompañamiento, por tanto, reforzó una imagen positiva del niño en el docente de la escuela, en un contexto donde las situaciones de indisciplina suelen provocar frecuentes crispaciones inter-generacionales. De la misma forma, los estudiantes de la escuela

fortalecieron su imagen positiva de la experiencia escolar y de su involucramiento activo en ella. Por último, los estudiantes universitarios fortalecieron su percepción positiva del valor agregado del compromiso social a su formación a nivel superior.

15.6. VALORES Y LOGROS EMERGENTES DE NUESTRO MODELO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La magnitud de los objetivos propuestos y las evidencias de logro expuestas para cada uno de ellos, permiten ponderarse el aporte central de esta investigación-acción, así como los aspectos que no llegó a desarrollar.

En función de dichos objetivos, entendemos que nuestro acompañamiento contribuyó a construir evidencias concretas acerca de estos problemas centrales en la práctica pedagógica del sistema educativo dominicano:

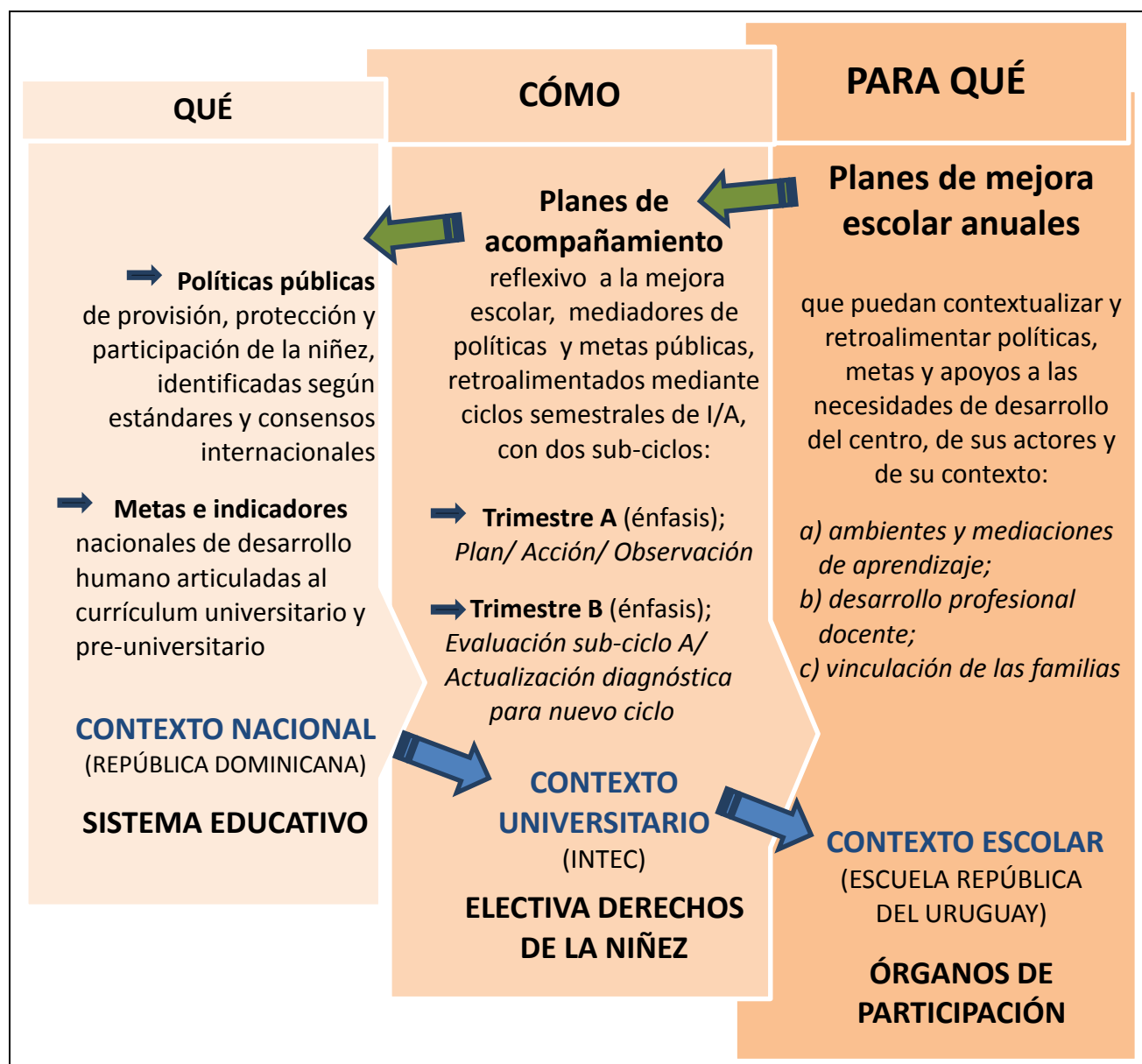
- Cómo reorientar aspectos de la práctica educativa, a partir de un creciente protagonismo de los actores del centro escolar.
- Cómo propiciar prácticas reflexivas que iluminen el cambio socio-educativo y la visión profesional de los docentes y de sus acompañantes.

La caracterización del modelo de investigación-acción que, en su etapa de madurez, dio soporte al acompañamiento a la Escuela República del Uruguay (v. **anexo A3**, Perfil de proyecto) y que canalizó las aspiraciones del programa de la electiva Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional, descansa en estos elementos:

Para cada contexto expresado gráficamente en el siguiente diagrama, la intensidad del color refleja los niveles de concreción posibles de las políticas en la práctica educativa. La orientación de cada figura vertical, con uno de sus lados encajado en el siguiente, pretende significar cómo cada contexto integra en nuestro modelo el aporte del previo. Al superponer las tres figuras, la universidad es el crisol donde se funden los otros dos contextos de los que se alimenta y a los que sirve.

De forma recíproca, el “aterrizaje” de las macro-formulaciones y de la vinculación social de la universidad permite retroalimentar los contextos académicos y de toma de decisiones nacionales de donde surgen, a partir de las demandas que plantea la realidad social focalizada.

**CUADRO 92: MODELO EMERGENTE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
CONTEXTUALIZADA EN ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELA REP. DEL URUGUAY
(2001-2006)**



FUENTE: Elaboración propia

Como puede apreciarse, la investigación-acción que asumimos se nutrió y sirvió a un contexto de políticas públicas, cuya plena comprensión, filtrada por la apropiación que llevó a cabo la materia universitaria, permitió orientar el compromiso con el centro educativo. Desde esta perspectiva, la experiencia universitaria fue canal y mediación entre

las prioridades del contexto nacional y las necesidades concretas de un contexto escolar. Los estándares que promueve el Perfil de proyecto sintetizado en el año 2005 se encuentran presentes en la caracterización de cada contexto, potenciándose su logro mediante una activa y recíproca articulación.

Metodológicamente, la investigación-acción se sitúa así como una mediación que agrega un valor transformador y reflexivo a la implementación de las políticas públicas. En la perspectiva de un real aprendizaje-servicio (Martínez, 2010; Guichot y otros, 2014), ningún componente cobra pleno sentido si no es en el marco de los otros dos restantes.

De forma específica, el trabajo que hemos descrito anticipa y complementa aportes de modelos que progresivamente se están insertando en la dinámica de la escuela pública del país, con un grado diverso de extensión, en relación a estos aspectos:

- a) **Visión integral de un espacio escolar estético y funcional, con áreas de juegos, aulas letradas y espacios al aire libre.** El proyecto PROFEI (de Fortalecimiento de la Educación Inicial, a partir de 2004), los nuevos modelos de edificaciones escolares de los niveles Primario y Secundario a partir de 2008 especialmente y el diseño curricular actualizado de la educación primaria, a partir de 2014, enfatizan el diseño de espacios escolares atractivos e inclusivos. A nivel normativo, el país cuenta con un *Reglamento para el diseño de plantas físicas escolares-Niveles Básico y Medio* (2006) del Ministerio de Obras Públicas y Comunicaciones, donde se incluyen estándares de áreas recreativas, funcionales y seguras. En el año 2011 los ministerios de Educación y de Planificación y Desarrollo editaron una *Guía técnica para la construcción de escuelas seguras y modelos prototipos*, vinculado a la prevención de desastres. En el año 2015 la Universidad Católica Nordestana (UCNE), con auspicios del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) ha promovido un innovador “Diplomado en Diseño de Interiores, Jardines y Huertos escolares como Espacios Pedagógicos”. En nuestro caso, la habilitación del patio y de la biblioteca escolar integraron esta amplia visión a favor de una concepción integral del espacio-escuela.
- b) **Visión de la participación de la niñez en actividades de aprendizaje.** Los Proyectos Participativos de Aula (PPA), promovidos en la regional 10 por el Centro Cultural Poveda, han sido integrados en el diseño curricular del segundo ciclo de la educación primaria (2014) como estrategia para articular las áreas del conocimiento, mediante procesos de investigación-acción que mejoren el entorno de la escuela. En nuestro caso fue un eje permanente, quedando pendiente su integración al currículo oficial del centro concretado desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC). En relación a uno de los componentes más destacados de nuestro acompañamiento, desde el año escolar 2013/ 2014, el marco normativo del Calendario Escolar pauta, en el mes de agosto, la conformación anual de los Comités Ambientales Escolares (CAE) en cada centro educativo, que integra a los estudiantes junto a los docentes y las familias. Estos comités fundamentan el desempeño de las primeras escuelas ecológicas que se han certificado a nivel ambiental en el país, a partir del año 2013,

bajo el auspicio internacional de la *Fundación para la Educación Ambiental* y el apadrinamiento empresarial.

- c) **Visión de acompañamiento dialógico al docente.** Desde finales de la década de 1990 diversos programas del INTEC, así como de la universidad PUCMM (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra), fueron pioneros en un estilo de acompañamiento que convirtió parte de la tradicional supervisión en un diálogo reflexivo. A partir del año 2009 la Regional 10 de Santo Domingo cristalizó un modelo basado en dicha orientación. En nuestro caso, este diálogo fue permanente, desde una intensa vocación de servicio. Al igual que en otros procesos innovadores de acompañamiento, el reto pendiente fue realizar una labor de acompañamiento articulada con la del distrito educativo.
- d) **Visión de apoyo integral al centro educativo mediante la articulación de las iniciativas públicas.** En coherencia con lo formulado en el Plan Decenal de Educación 2008-2018, de que la escuela sea el centro del sistema educativo, han avanzado parcialmente esta visión proyectos basados en apadrinamiento empresarial (Fundación Falconbridge); patrocinio universitario (INTEC- Esc. Fray Ramón Pané); proyectos y políticas de apoyos focalizados (Centros de Excelencia CETT-PUCMM; Política de apoyo a los primeros grados- Minería e instituciones aliadas); o redes de centros bajo una mística común (Fe y Alegría). Una articulación más compleja la representa actualmente la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela (EFCCE), Inafocam y ejecutada hasta el momento por las universidades INTEC y PUCMM junto con cinco distritos educativos. En nuestro caso, como ilustra este trabajo y sus anexos, desde una visión sistémica del apoyo al centro educativo atendimos diversas áreas emergentes y planificadas, tanto en componentes técnicos, como materiales y experienciales.

En este último aspecto, la visión de apoyo integral al centro desde nuestro acompañamiento, con diverso resultado, acercó a la escuela y sus necesidades a las políticas y recursos (sin contar apoyos privados) de diferentes instancias públicas, detalladas, como hemos señalado, en muchas de las comunicaciones del Anexo E:

- Agencias: UNICEF (2002-2004).
- Ministerios (entonces Secretarías de Estado) de Medio Ambiente (Jardín Botánico, Dpto. Ed. Ambiental, 2002; Dir. Reforestación, 2003); de Cultura (Red Nacional de Bibliotecas, 2003; Dir. Patrimonio Monumental, 2005); Ministerio de Defensa (Batallón Ecológico, 2003); de Salud (Proyecto Escuelas Saludables, 2005).
- Ministerio de Educación: Dir. Educación Especial/ Proyecto escuelas inclusivas (2001); Dpto. de Clubes Escolares (2003); Dir. Gral. del Nivel Inicial/ Proyecto PROFEI (2005).
- Otras: Presidencia de la República (Dir. Embellecimiento de Carreteras, 2003); Corporación del Acueducto y Alcantarillado de Santo Domingo (CAASD, 2005); Ayuntamiento del Distrito Nacional (2002, 2006); Embajada del Uruguay (2004).

Como parte del contexto institucional específico en el que se hizo posible el *practicum* universitario que hemos descrito este trabajo, reiteramos el destacado rol que el INTEC ejerce para impulsar modelos alternativos de acompañamiento, basados en un paradigma histórico-cultural, en alianza con diversas agendas públicas. En este sentido, las prácticas mencionadas de apoyo a la escuela Fray Ramón Pané (colindante al campus de la universidad) y el iniciado a los centros del distrito educativo 15-04 (Estrategia EFCCE/ Programa de Formación y Acompañamiento Docente Centrado en la Escuela-PROFE) representan desafíos de impacto para el sistema educativo y han generado ya un programa de experto y master universitario en acompañamiento pedagógico, pionero en el país.

A nivel metodológico, la presente investigación-acción anticipa o complementa igualmente aportes de modelos existentes en diversas partes del mundo,

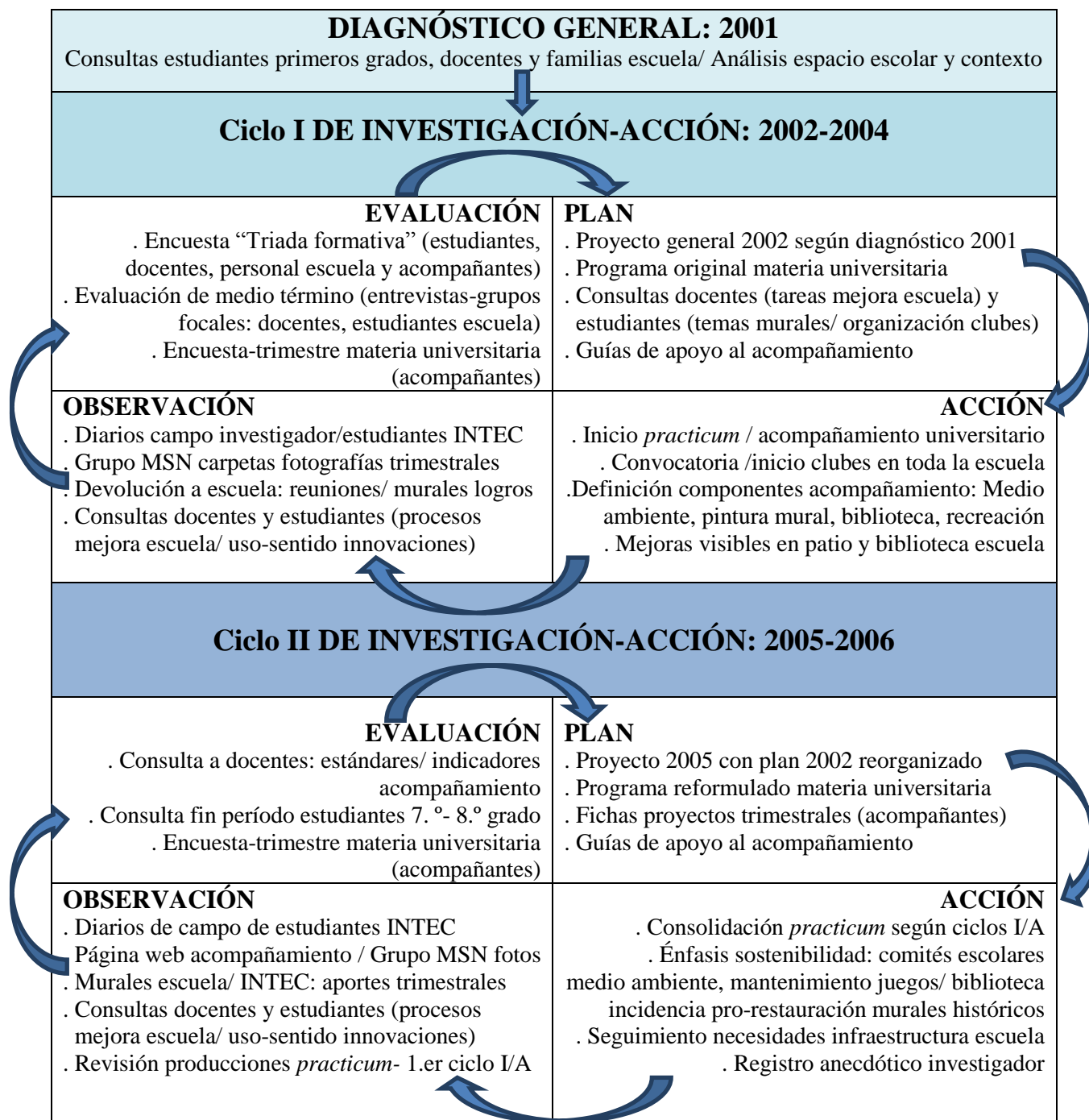
- para la articulación de las diferentes carreras universitarias, desde la vinculación social de la universidad, con la práctica de las escuelas y el desarrollo humano.
- para acumular experiencia práctica relativa a aspectos del modelo de Escuelas Amigas de la Niñez u otros modelos de escuelas activas, inclusivas y eficaces, tales, entre otros, como los reseñados en el marco conceptual de este trabajo [cfr. Wright, Mannathoko y Pasic (2009); Booth y Ainscow (2015); Bellei y otros (2004)].

Las cuatro visiones que hemos planteado sobre el espacio escolar, la participación de los estudiantes, el acompañamiento docente y el apoyo integral al centro educativo, tal y como pudimos vivirlas de forma incipiente desde nuestra práctica, se hallan íntimamente entrelazadas entre sí y se corresponden con diversas contribuciones de los modelos de mejora escolar y de desarrollo profesional docente.

En este último caso, a partir del planteamiento de Van Veen, K., Zwart, R. y Meirink, J. (2012), encontramos una grata coincidencia entre el clima imprescindible para el crecimiento profesional del docente y el universo de aportes de nuestra investigación-acción, apoyada ciertamente en una extraordinaria valoración del conocimiento, del uso del tiempo y de los recursos, de la colaboración y la evaluación, del modelaje de la innovación, de la centralidad de la escuela, del liderazgo docente y sus necesidades formativas, así como del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes como punto de referencia. Todo lo que no nos fue posible profundizar de forma específica en cada maestro de la escuela República del Uruguay participante en esta experiencia, quedó en cada uno de ellos como referente de un saber hacer alternativo, según los testimonios que recoge este trabajo.

La acumulación de todo el conjunto de aportes descritos, vividos como ensayos, intuiciones y “saltos al vacío”, animados por la reflexión permanente que favorece la investigación-acción, nos ha permitido visualizar los hitos más significativos del acompañamiento que coordinamos, en el marco de los dos ciclos de I/A que consolidó nuestro diseño metodológico, según revela el siguiente cuadro:

**CUADRO 93: HITOS RELEVANTES EN CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.
INSERCIÓN/ ACOMPAÑAMIENTO ESCUELA REP. URUGUAY 2001-2006**



FUENTE: Elaboración propia a partir del modelo de Kemmis-Deakin (1989). Cfr. cuadro 21

La metaversión, común a todos los modelos reseñados, de una escuela que empieza a aprender sobre sí misma, porque valora a todos y cada uno de sus actores, se encuentra en el corazón de nuestro acompañamiento y prefigura una sociedad más justa y democrática. Para ello, recordamos que la mejora del centro representa un modelo de desarrollo educativo, en la medida en que empieza a encarnar de forma progresiva, los valores que declara, en su cultura, política y práctica institucional (Booth y Ainscow, 2015).

15.7. EL VALOR DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA

Antes que nada, como contexto socio-histórico del intenso proceso humano y profesional que hemos descrito, es necesario entender que en los años en que se desarrollaron los componentes centrales de nuestro acompañamiento (2002-2006), la escuela República del Uruguay fue uno de los escasos centros educativos públicos del país (sin patrocinio empresarial o gestión religiosa) que llegó a contar con áreas de juego, biblioteca especializada, áreas verdes y ambientes estéticos planificados. Como refleja el análisis de los testimonios de los estudiantes de la escuela (“triada formativa”), al valorar las innovaciones que promovimos, *“por más sencillas que parezcan, o de lógico desarrollo en un centro educativo, es importante notar que se trata de actividades aún excepcionales en muchas escuelas dominicanas, y, desde luego, en el período de nuestro acompañamiento”*.

Igualmente, un proceso de acompañamiento horizontal y persistente como el protagonizado desde el *practicum* universitario resultaba muy difícil en aquel momento desde las instancias oficiales (equipos del distrito educativo) a cargo de dicha función de apoyo al centro educativo.

Por ello, las mediaciones más sinérgicas con las que contamos fueron las que activaron las posibilidades de cooperación de las personas vinculadas por un fin común,

- a lo interno de la escuela,
- entre esta y sus acompañantes,
- entre los propios acompañantes,
- y entre estos y su entorno social.

En este sentido, desde un sistema educativo fragmentado entre muchas visiones contrapuestas, los testimonios de las evaluaciones analizadas de los docentes y de los estudiantes de la escuela, revelan el recíproco reforzamiento de una visión positiva de unos y otros, que nuestro acompañamiento estimuló.

Al cumplirse en el año 2003 el primer año del inicio del acompañamiento a la escuela, quisimos sintetizar en cuatro ideas-fuerza (compartidas con la asamblea docente y en los murales de la escuela) lo que estaba aconteciendo en el centro educativo, desde las categorías originales de aproximación a su realidad:

- ✓ Inserción de las innovaciones en el horario y práctica docente (ámbito curricular).
- ✓ La escuela fortaleciendo su papel de interlocutora ante su entorno y las instituciones sociales (ámbito sociocultural).
- ✓ Niños/as y docentes diseñando la mejora de su escuela (ámbito de gestión).
- ✓ Un patio y una biblioteca con más posibilidades para la diversión y los aprendizajes (ámbito de infraestructura).

La atención que dimos a las respuestas a nuestro alcance definió nuestra propia mirada y enfoque. Indiscutiblemente, los problemas que acosan a un centro educativo en un entorno empobrecido, permanecen y resisten con más rotundidad que el ritmo con que se reorganizan los planes pedagógicos. Pero es posible desarrollar siempre respuestas creativas y oportunas.

De forma simbólica, reseñamos de nuestros registros del trabajo de campo dos hitos al inicio y al final de este, ubicados cronológicamente en marzo 2001 y marzo 2006. En ambos momentos tuvieron lugar en la escuela sendas reuniones de la asamblea de profesores. El tema común a ambas fue el análisis de situaciones de indisciplina estudiantil que afectaban la vida del centro. El contexto de ambas reuniones fue, sin embargo, muy diferente. Mientras que en la primera, tras un incidente que provocó gran crispación, fue necesario suspender la actividad docente del centro, en la segunda no fue necesario recurrir a este extremo, contando además con la presencia de técnicos del distrito educativo, que favorecieron una mirada más amplia y comprensiva a una realidad siempre presente en un aula de clases. La reflexión y el apoyo compartidos revirtieron las dimensiones del problema.

A pesar de encarnar una inserción muy localizada en la revalorizada y concreta realidad de un contexto social como el de Villa Francisca, nuestro acompañamiento siempre transmitió la convicción de que movilizábamos al sistema educativo representado en esa escuela en la dirección que indicaba el perfil de docente y de estudiante egresado de aquel. Por eso, muchas integraciones fueron posibles. La perspectiva de los derechos de la niñez fue el vehículo que asumimos para impulsar este esfuerzo educativo.

Como reflejo de la inserción deliberada de los componentes emergentes del acompañamiento en la visión de logro del sistema educativo dominicano, las formulaciones oficiales vigentes en dicho período fortalecieron el sentido de este proceso, al compartirlas permanentemente con el personal docente del centro y con los acompañantes universitarios, y relacionarlas con los énfasis concretos de cada componente de acompañamiento.

De esta forma, ilustrando este argumento, la praxis participativa con los estudiantes de la escuela nos permitió así visualizar que estos llegaran a ser, entre otros aspectos,

“capaces de identificar y analizar necesidades y metas colectivas en forma crítica y de promover y participar en procesos de toma y control de decisiones y de co-

gestión en los ambientes escolar y comunitario” (Propósitos de logro de los egresados del Nivel Básico. SEEBAC, 1995: 72).

Y que para tan alta meta, comprometiéramos desde su experiencia concreta de aula a un docente que, entre otras competencias,

“utiliza la realidad del entorno natural y social como primer recurso didáctico y crea materiales pertinentes a la realización de procesos, nuevas experiencias de la realidad, reelaboración de significados y nuevas conceptualizaciones en los y las estudiantes” (Perfil de los educadores del Nivel Básico. SEEBAC, 1995: 43).

No nos lo inventamos; está escrito, y tuvimos fe en poner a caminar las declaraciones públicas consensuadas en el país. Sin duda, la organización para el desarrollo humano integral es uno de los grandes retos de la escuela en una sociedad democrática. La participación de la niñez, y los apoyos que requiere del contexto adulto, representan una respuesta en este sentido.

15.8. EL VALOR DEL PRACTICUM DE LA ELECTIVA

Como plantea Roger Hart en la introducción al proyecto educativo *El libro de nuestra escuela* (P.A.U. Education, 2005: 5) *“la capacidad de participar depende de una buena disposición para pensar en las opiniones y sentimientos de los demás”*. El practicum de una materia universitaria nos envolvió en esta dinámica empática.

Los estudiantes, padres y docentes de la escuela con quienes interactuamos valoraron generosamente nuestra presencia junto a ellos y haber sido siempre tomados en cuenta. A sabiendas de que la capacidad de hacer operativos y sostenibles sus aportes reflexivos sobre el papel que desempeñan en el desarrollo de los niños y niñas, implica un proceso organizativo más complejo. Los tiempos, exigencias vitales y resistencias conceptuales de las personas adultas fueron parte de la comprensión amplia desde la cual la materia quiso contextualizar los derechos de la niñez.

Con los estudiantes de la escuela el proceso fue más directo, debido a la energía y entusiasmo con la que se involucraron de forma práctica en las propuestas pensadas entre todos, como parte de sus rutinas escolares, estimuladas y enriquecidas en el marco de nuestro acompañamiento.

En el contexto del aula universitaria, la horizontalidad fue premisa habitual en la relación docente-estudiante, siendo altamente valorada por los jóvenes acompañantes. La autoridad pedagógica del docente-coordinador del *practicum* se complementó con la autoridad experiencial, otorgada a cada estudiante por su sincero compromiso personal y grupal, en el marco de las pautas – flexibles – de la materia académica.

Para esta triple interacción entre docentes, estudiantes de la escuela y estudiantes universitarios, la perspectiva de derechos de la niñez constituyó un marco unificador. Nos preparó a nivel cognitivo, procedimental, actitudinal y afectivo para involucrarnos en un contexto distante de nuestra experiencia cotidiana, pero cercana a nuestra vocación de cambio.

La asignatura electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, en una experiencia única en el país a nivel universitario, aunó desde su *practicum* la experiencia de estudiantes de carreras tan diversas como Ingeniería Civil, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería de Sistemas, Administración de Empresas, Diseño Industrial, Contabilidad, Medicina o Psicología.

Tratándose de una asignatura electiva, el estudiante del INTEC participante apreció un enriquecimiento notable de las competencias generales que debe brindarle la educación superior, al problematizar, desafiar y poner en juego algunas de sus capacidades, en pos de la resolución de situaciones de la vida real. Para algunas carreras, como Medicina, la experiencia del programa de vinculación social conocido como BIO-INTEC favoreció la inserción posterior de estudiantes de esa carrera en la práctica de nuestro acompañamiento. La asignatura *Educación Ambiental*, cuyos estudiantes también desarrollaron prácticas en el marco del *practicum* de nuestra electiva, favoreció igualmente una articulación intra-universitaria.

Sin que nos haya sido posible focalizar nuestro análisis desde la experiencia de numerosos aspectos de la dinámica reflexiva del aula universitaria, sí deseamos constatar que las prácticas de campo se correlacionaron en lo posible con competencias del estudiante en formación en diversas carreras universitarias, como muestran (no exhaustivamente) los siguientes ejemplos:

- Ingeniería civil: Aportes al análisis de la infraestructura del centro (croquis/ planta física); planes de instalaciones de equipamientos (bancos, áreas de juegos...).
- Ingeniería de sistemas: Aportes a soportes virtuales para compartir la experiencia (páginas web, grupos digitales...).
- Administración de empresas: Aportes al organigrama y manual de funciones del centro educativo.
- Psicología: Análisis del currículum escolar dominicano desde la perspectiva de la psicología evolutiva; diseño de encuestas evaluativas.

Este tipo de correlación fue parte de los planes trimestrales, sin forzar en ningún caso una rígida adscripción de los estudiantes, quienes, más bien, adaptaron sus competencias procedimentales previas a las necesidades del proceso en cada momento. El resultado fue un incremento de competencias procedimentales específicas y un fortalecimiento del desarrollo humano del participante universitario, en coherencia con el paradigma de integralidad y criticidad del INTEC y con el valor de la solidaridad que ha consolidado su más reciente *Estrategia Institucional 2017*.

Fruto de la reflexión del acompañamiento a la escuela, el *practicum* de la electiva nos permitió, en suma, aproximarnos a las competencias exigibles a un futuro profesional, consciente del desarrollo humano y situado desde la perspectiva de la niñez, de esta forma:

- ✓ Permite expresarse a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de su propia vida, sin manipular su expresión.
- ✓ Integra la visión de las personas adultas que inciden en la vida de los niños.
- ✓ Propicia una adecuada y amplia comprensión del contexto de vida de los niños.
- ✓ Favorece metodologías de aproximación/ análisis de la realidad social, respetuosas con cada contexto y con los ritmos de los propios sujetos.
- ✓ Se fundamenta en el marco jurídico, político, social y filosófico acorde con esta visión.
- ✓ Integra teoría y experiencia para enriquecer positivamente nuestra visión adulta desde la propia niñez y adolescencia.

15.9. LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY A DIEZ AÑOS VISTA (2006...)

En algún trimestre universitario, nuestra conciencia del largo plazo que requieren los cambios socio-educativos, nos hizo plantear esta pregunta a los estudiantes acompañantes: *“Dentro de diez años ¿cómo será la escuela República del Uruguay, en esta línea de trabajo sostenido desde los derechos de la niñez?”*

En realidad, una visión a largo plazo siempre formó parte del ideario de nuestra acción. Así, un proyecto de acompañamiento como el nuestro, concebido para un año, se incorporó al desarrollo de respuestas progresivas durante cuatro años más.

Para su oportuna respuesta, este ejercicio de visualización creativa disfrutaba de sólidos anclajes en la experiencia de los acompañantes, habituados a muchos “antes” y “después”, narrados y vividos. La percepción generalizada de una escuela funcional, con servicios, ambientes y prácticas promotoras del pleno desarrollo humano integra testimonios relativos a la calidad del ambiente físico y a la pertinencia del proceso pedagógico.

Un estudiante, visualiza la escuela en una década como un lugar “más vivo y armonioso”, y reconoce que los estudiantes de la escuela ya marcaban la diferencia por su entusiasmo. Este mismo acompañante universitario prevé que

“dentro de las aulas se percibirá un ambiente de estudio y al mismo tiempo de juego y amistad; se podrá ver cómo los niños gritan y saltan a la hora de deportes, y a la hora de subir la bandera se sentirá un ambiente de respeto y solemnidad por parte de los niños”.

Para quienes hacemos vida en el sistema educativo dominicano, el testimonio previo (de un joven acompañante, ajeno a la profesión docente) en verdad integra gran parte del ideario de escuela armonizada por la que apostamos, generacionalmente pertinente para el ahora y el después. Por supuesto, otros testimonios coinciden en que esta escuela podrá además formar “jóvenes con una responsabilidad reconocida, más participativos y en búsqueda de que la sociedad los escuche”.

El acompañamiento promovido desde el *practicum* de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional* llegó a su fin en octubre de 2006 y la escuela República del Uruguay siguió el curso de las transformaciones que empezaría a vivir el sistema educativo dominicano, con sus luces y sombras, discontinuidades y resistencias.

Para ponderar el “antes” y el “ahora” de la escuela, es necesario tomar en cuenta los impactos diversos, como en el resto del país, de las siguientes acciones de política pública y de gestión escolar (v. análisis del contexto), en proceso en este centro educativo (las fechas son indicativas para el caso concreto de la escuela aludida):

- ✓ Renovación integral de la infraestructura: Área del Nivel Inicial (2005, Proyecto PROFEI, citado en este trabajo; v. anexo E) y planta física completa (2009).
- ✓ Equipamiento conservado/ mejorado: patio, biblioteca, laboratorio de cómputos...
- ✓ Gestión de centro más fortalecida y autónoma: Proyecto PACE (2005-2008); sistema automatizado de indicadores de gestión de centro (desde 2009); creación de Junta de Centro para recepción de fondos descentralizados (desde 2010)...
- ✓ Gestión pedagógica fortalecida: designación de coordinadores docentes por nivel educativo (desde 2010); *Normas para la convivencia armoniosa en los centros educativos* como marco regulatorio (desde 2013); incorporación de la escuela al modelo de Centro de Jornada Extendida (desde 2013), unificándose las tandas horarias y la gestión educativa; inicio de la implantación paulatina del currículum nacional actualizado por niveles (desde 2014)...

En el marco de los esfuerzos del sistema educativo dominicano dirigidos a elevar la calidad de sus resultados, observamos pues la conjugación de acciones cualitativas y organizativas, tras empezar a superar, en el caso de este centro, la mejora ineludible del espacio físico. Escuelas como esta que acompañamos están viéndose comprometidas a re-organizar sus propias capacidades y a promover su mejor capital humano. Como muestra, la profesora Marisol, citada en el análisis de nuestro trabajo de campo por su estímulo a la participación de sus estudiantes (v. diarios de campo universitarios), llegó a ser coordinadora docente en la escuela, figura de puesto creada a partir del año 2009, para fortalecer, junto al director del centro, el acompañamiento pedagógico a los demás docentes.

Muchas de estas acciones sistémicas, reivindicadas desde nuestro acompañamiento, representan mínimos imprescindibles para garantizar la naturaleza del proceso educativo. En la perspectiva de los esfuerzos sistémicos de un país, apenas se están dando los primeros pasos para reorganizar la gestión institucional y pedagógica. No obstante, la concentración de voluntad política y de recursos (sobre todo tras incrementarse notoriamente la inversión

gubernamental en Educación) está logrando permear la institucionalidad del sistema educativo, más en línea con el cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia.

Más que nunca, la escuela dominicana enfrenta retos de una extraordinaria complejidad. Tal y como habíamos soñado, se suman ahora iniciativas para hacerla más funcional. Sin embargo, una escuela donde se brindan alimentación y servicios de salud y se administran fondos propios, manteniendo más horas a los estudiantes en el centro, requiere una gestión más eficaz y compleja, sobre todo, si tomamos en cuenta la ausencia de parámetros previos en este sentido.

Una gestión más compleja, con apoyos más pertinentes del distrito educativo, articulado a su regional educativa y a las políticas nacionales, debe garantizar la centralidad de un trabajo pedagógico de calidad en un centro de horario extendido. A nivel de aula y a nivel de centro, resultan imprescindibles todas las formas de cooperación entre los adultos y entre los estudiantes, a fin de propiciar el mayor tiempo posible para las tareas de aprendizaje, minimizando la dedicación a aspectos administrativos o mantenimiento de la disciplina, entre otros distractores. Este es el reto incrementado que le cabe hoy día a la escuela República del Uruguay, como a otras del país.

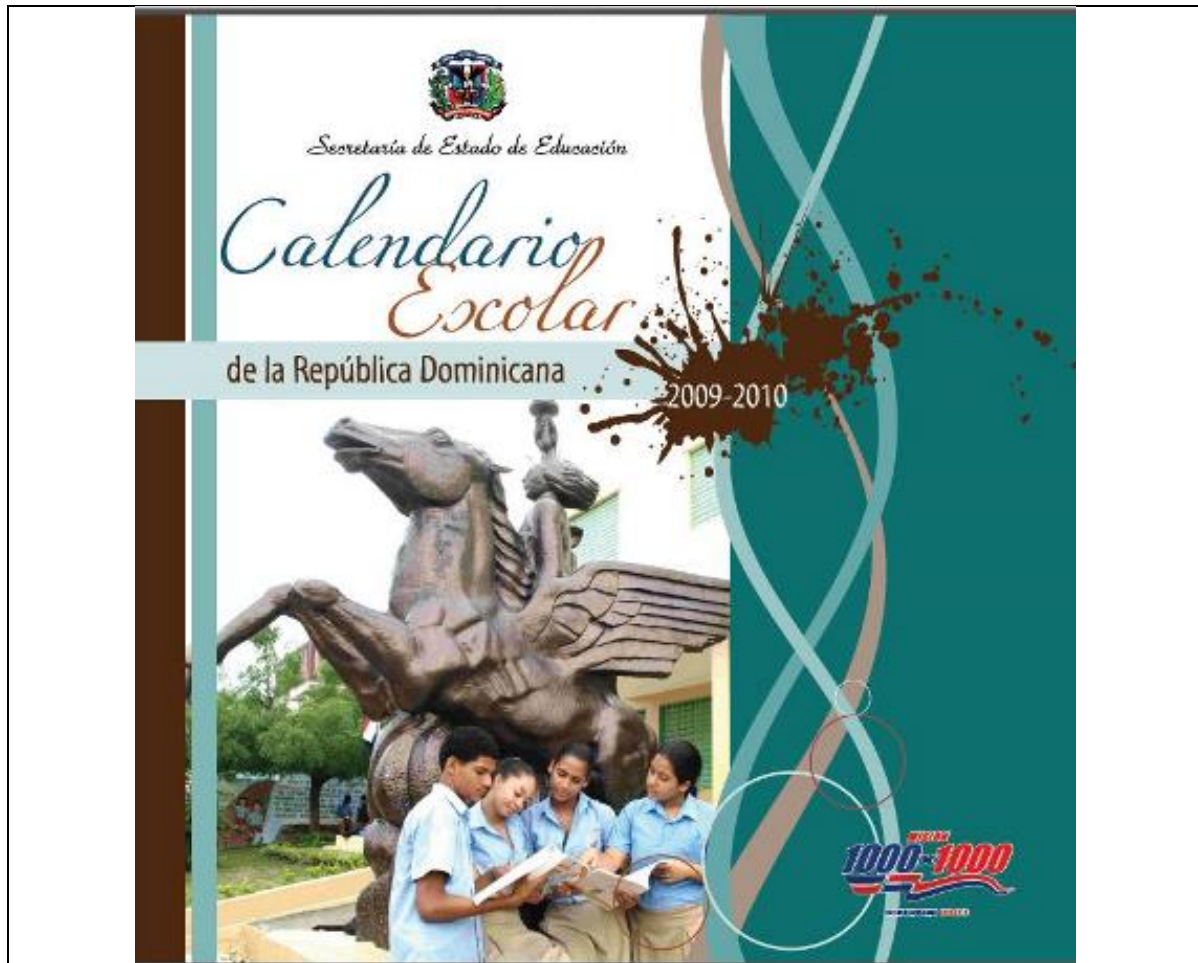
Otros impactos relativos al entorno de la escuela también deben tomarse en consideración, tal y como este trabajo destacó desde sus inicios. En este sentido, destacamos estos hitos en la evolución del entorno inmediato del centro:

- ✓ Mejora urbana del eje central de Villa Francisca (Av. Duarte), desde 2008. La recuperación de espacio público fue acompañada en el Parque Enriquillo con la instalación de áreas de juegos infantiles y re-ajardinamiento, sentando un nuevo parámetro en la ciudad.
- ✓ Como contraste, muchas de las demás calles del sector han agudizado su desregulación urbanística y pérdida de identidad (v. análisis del contexto), debido a la conversión de cuadras completas de viviendas en parqueos de los grandes comercios de la avenida Duarte, o en simplemente solares baldíos.
- ✓ Deterioro social del barrio, vinculado a la crisis económica y del sistema educativo desde décadas pasadas, según reflejan los macro-indicadores del país y, de forma concreta, la necesidad de defender los bienes del centro educativo de la delincuencia común.
- ✓ Lastres al desarrollo humano nacional, sin resolverse en el entorno del centro ni en gran parte del país, reflejo de la pésima calidad de los servicios públicos y de la falta de conciencia ciudadana. Como muestra de problemáticas recurrentes, visibles en las calles frontal y trasera de la escuela, la saturación del espacio común por parte del transporte público y la acumulación de basura (por falta de una gestión municipal adecuada), entre otros, con su impacto ambiental inmediato.

Las sombras en el desarrollo humano dominicano desafían las acciones llevadas a cabo a lo interno del sistema educativo, a la vez que realzan aún más la necesidad de una escuela que modele un imaginario cívico diferente. De manera muy simbólica, en el curso de las

esperanzadas acciones de transformación integral del sistema educativo, la escuela fue portada del calendario escolar nacional en el año 2009-2010. Intencionalmente, la portada refleja el nuevo y positivo imaginario de una escuela más estimulante, participativa y centrada en el logro del estudiante:

CUADRO 94: ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY, PORTADA DEL CALENDARIO ESCOLAR DE LA REPÚBLICA DOMINICANA 2009-2010



FUENTE: Calendario Escolar 2009-2010

Tres años después de nuestra partida de la escuela República del Uruguay, el fondo de esta imagen seguía mostrando parte del sueño pedagógico que animamos: un ambiente verde y estético. En el caso del mural visible en dicha imagen, destacamos hoy que se trató de una renovación posterior a nuestro paso por el centro, como testimonio de una valoración diferente del espacio escolar, más acorde a los sujetos centrales del servicio educativo.

Como es habitual en el calendario escolar, publicación oficial del sistema educativo dominicano, cada imagen seleccionada pretende mostrar y a la vez modelar la cultura institucional en proceso de construcción y extensión a todo el país. De forma algo más subliminal, los elementos definidos para la portada del año 2009-2010 nos revelan la síntesis de tradición, presente y futuro en la que se debate este sistema educativo, entre la formalidad y lo espontáneo; entre lo estático y lo innovador. A los elementos positivos de la ambientación escolar que ya hemos destacado en la imagen, pudiéramos desear que mostrara una relación más dinámica entre los actores del centro – incluyendo algún docente –, más lúdica, o incluso con otras mediaciones más allá del libro de texto.

De momento, nos basta la serenidad que desprende esta imagen, testimonio de un centro educativo que desea favorecer la cooperación y concentración de sus estudiantes – chicos y chicas – para que alcancen el logro más decisivo para sus vidas: aprendizajes que les permitan acceder a las diferentes metas sociales basadas en el conocimiento.

Nos basta llegar a saber que, cada día más, en la República Dominicana, adolescentes como los de la imagen, a pesar de las dramáticas circunstancias de sus contextos socio-familiares, contarán con el apoyo de un centro educativo que agregue valor a sus vidas, proveyéndoles medios educativos, protección y pautas de participación. Nos bastará saber que pudieron llegar a ejercer una profesión, basada en el acceso con calidad y equidad a la educación superior, y que la escuela inicial, primaria y secundaria le facilitó ese trayecto, desde sus primeros años.

Como podemos apreciar, en relación con las potencialidades de la escuela República del Uruguay, perviven en ella y en su entorno problemas y desafíos similares a los existentes cuando tuvimos la oportunidad de involucrarnos en ella. Como principal desafío que subyace a todos, la revalorización, en clave de esperanza, de una práctica humana y profesional de calidad creciente en un entorno social estancado. A cambio, se activaron nuevas oportunidades y retos, fruto de la acumulación de experiencias innovadoras, a las que nuestro acompañamiento vino a sumarse y, tal vez, a constituir un referente metodológico y experiencial.

Como en todo trayecto de reforma educativa, los nuevos planteamientos de política pública conviven largo tiempo con mentalidades y culturas profesionales e institucionales que ya no responden al contexto actual. Algunas de ellas podrían brindarnos nuevos aportes, a condición de que se adecúen a las necesidades de los estudiantes de hoy.

Los murales históricos que han adornado las aulas de la escuela República del Uruguay, representantes de otro tiempo, nos brindan una analogía en este sentido. Por falta de mantenimiento, lucieron casi inservibles varias décadas: el aporte de su legado estuvo condicionado a salvarlos de su deterioro, en diálogo con los murales que hoy pueden realizar los estudiantes de la escuela para decorar otras paredes del centro. Finalmente, la necesidad de ambientar adecuadamente un espacio educativo obligó a cubrir recientemente estos testimonios del pasado. Así puede ocurrir a toda pedagogía obsoleta que no camine al encuentro del ser humano de cada etapa histórica.

Por último, devolviendo este simbolismo a su base material, valoramos la persistencia con la que sucesivas comunidades educativas de esta escuela preservaron, durante años y sin ningún tipo de apoyo, la memoria histórica del centro, representada aún en la extraordinaria estatua que preside la fachada del centro, también de la década de 1950. Algo de más valor aún, en una sociedad con dificultad para valorar las evidencias materiales de su pasado. En este sentido, frente al acusado deterioro de los citados murales, y la posibilidad de una iniciativa pública de restauración, brindamos en el **anexo D9** el apoyo documental del álbum realizado durante nuestro acompañamiento, junto a las comunicaciones institucionales compartidas hace una década a tal fin.

15.10. RECOMENDACIONES PARA NUEVAS RUTAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Como colofón de nuestra densa reflexión, y a modo de punto...y seguido, deseamos brindar algunas pistas estratégicas y operativas que pudieran iluminar aplicaciones similares de un modelo como el que emerge del acompañamiento formativo a la escuela sede de esta experiencia universitaria. En este sentido, coincidimos con Latorre (2004: 82-83) en la importancia de

“distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación-acción, que puede demostrar el «significado» de una practica para que otros puedan aprender de ella. Estamos buscando nuevos modos de trabajar, algunos funcionan mejor que otros. No siempre acertamos o lo conseguimos a la primera. Sabemos poco de cómo la gente aprende a tratar de mejorar su práctica” (Latorre, 2004: 82-83).

En este ánimo de explorar “nuevos modos de trabajar” y de seguir aprendiendo, dejamos a la consideración de otros “prácticos” las siguientes propuestas:

- ✓ En relación al objetivo específico 2, relativo a *“motivar la observación de las observaciones infantiles”*, y de acuerdo con la 3.^a conclusión del diagnóstico inicial, que planteaba que *“las personas adultas encargadas de la socialización de los niños tienen dificultades para promover desarrollos más profundos, dadas las limitaciones que ellas mismas arrastran”* es necesario que un proyecto de acompañamiento equilibre la observación, registro y reflexión tanto de las necesidades del estudiante como del docente, si aspira a promover las transformaciones más integrales posibles.
- ✓ La innovación curricular puede y debe ser ensayada desde el propio plan de clases del docente, de cualquier nivel educativo, aprovechando las potencialidades de cada contexto y en correspondencia con los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de la propuesta curricular, especificada en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

- ✓ La estrategia de cambio animada y apoyada desde el acompañamiento externo a la escuela requiere períodos amplios con actores inducidos, motivados y entrenados. Por ello, un *practicum* universitario podría involucrar de forma transversal el período de más de una asignatura, para favorecer el desarrollo de competencias vinculadas a procesos de mejora en el centro educativo.
- ✓ La participación activa de los estudiantes en el diseño, planificación, ejecución, reflexión y evaluación de una parte significativa de las prácticas de una materia, o en algunos de estos aspectos, representa la vía más directa para la apropiación del aprendizaje esperado.
- ✓ El desarrollo de una cultura consultiva y evaluativa que impacte en la mejora del centro educativo requiere que los resultados de las sistematizaciones de estos procesos participativos se vinculen a cambios focalizados pero visibles en las rutinas de la escuela.
- ✓ Las evaluaciones y auto-evaluaciones de la calidad de los centros deben integrar habitualmente la perspectiva de sus estudiantes, cuya capacidad de diagnóstico, planeación, acción, observación y evaluación pueden iluminar las decisiones adultas.
- ✓ El gran desafío para la cultura escolar sigue siendo determinar qué espacios dejamos abiertos para que los niños y niñas exploren por sí mismos y ejerciten sus potencialidades más creativas y autónomas de las rutinas del contexto adulto.
- ✓ Finalmente, y como contribución al debate que refleja el marco teórico del presente trabajo, cerramos estas conclusiones con la propuesta de cinco condiciones para la participación de la niñez que emergieron del trabajo de campo descrito:
 - **Significatividad** de la experiencia propuesta: cercanía con el universo socio-afectivo e intereses del niño.
 - **Accesibilidad** de la experiencia a la manipulación y ensayo permanente por parte del niño.
 - **Espacio físico y temporal** para la ejercitación e internalización de la experiencia, como territorio de creación propio y autónomo del niño.
 - **Flexibilidad** de los adultos a cargo de la educación de los niños para aceptar formas y momentos de expresión diferentes a las propias.
 - **Parámetro** del contexto social del niño que estimule y valore la experiencia como significativa, y su logro como crecimiento.

BIBLIOGRAFÍA

A

- Abarca, R. (2005).** *La autoevaluación: exigencia para la planificación estratégica*. Recuperado (5-11-2007) del portal de la Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú. <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/AutoExigPlan.doc>
- Adamson, P. y L. (1994).** *Para la Vida. Un reto de comunicación*. Versión dominicana Adaptación de H. Mendoza y J. García. Sto. Domingo, R.D.: UNICEF/ OPS/ SESPAS / SEEBAC / FNUAP.
- Adler, A. (1999).** *Comprender la vida*. Barcelona, España: Paidós. Comp. de Colin Brett. Edición original de 1927.
- Adell, J. y Sales, A. (2000).** Enseñanza *on line*: elementos para la definición del rol del profesor. En J. Cabero y otros. *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa*. Sevilla, España: Kronos.
- Aguilar, C. (2005).** Diarios dialógicos: cuadernos de bitácora. En Actas del IX Simposio internacional "La lengua escrita". 149-156. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de La Rioja, España. 30 novbre./1- 2 diciembre.
- Ainscow, M. y otros (1999).** *Hacia una escuela para todos y todas*. Versión dominicana del material de UNESCO para formación docente en escuelas inclusivas *Necesidades especiales en el aula*. Sto. Domingo, R.D.: SEEC/UNESCO.
- Aizencang, N. (2005).** *Jugar, enseñar y aprender. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003).** *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid, España: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Amar, J.J. y Alcalá, M. (2001).** *Políticas Sociales y modelos de atención integral a la infancia*. Bogotá, Colombia: Uninorte.
- Amargós, O. y Hasbún, D. (2002).** *El sistema de mantenimiento escolar en centros de educación básica*. Serie Investigación Educativa, 2. Sto. Domingo, R.D.: SEE/BID/BIRF.

- Amiama, C. y Scheker, A. (2000).** *Proyecto de aula*. Cuadernos de Educación en la diversidad, 6. Santo Domingo, R.D.: SEE.
- Ander-Egg, E. (1990).** *Repensando la investigación-acción-participativa. Comentarios, críticas y sugerencias*. Vitoria, España: Dpto. de Trabajo y Seguridad Social del Gobierno Vasco.
- Andrés, M. A. (2005).** Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*. 11(1), 63-82. Recuperado (5-5-2006) de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_4.htm.
- Anne, A. (2003).** Conceptualisation et dissémination des bonnes pratiques en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignement tirés d'un projet. En C. Braslavsky, A. Anne, y M.I: Patiño (ed.). *Developpement curriculaire et bonne pratique en education*, 1-11. Documents du BIE, 2. Ginebra, Suiza: BIE-UNESCO.
- Antunes, C. (2006).** *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Madrid, España: Narcea
- Apud, A. (2003).** *Participación infantil*. Tema 11 de Formación del profesorado del Programa "Enrédate con UNICEF". Comité español del UNICEF. Recuperado (15-9-2014) del portal del Servicio Nacional de Menores de Chile, <http://www.sename.cl/wsename/otros/unicef.pdf>
- Armstrong, T. (1999).** *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994).** *Investigación educativa: Fundamentos y Metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Attali, J. y otros (2010).** *República Dominicana 2010-2020. Informe de la Comisión Internacional para el desarrollo estratégico de la República Dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: Attali & Associés.
- Ávalos. B. (2003).** *Fortaleciendo la formación docente inicial en Chile. El proyecto FFID (1997-2002). Los problemas de la formación docente a mediados de los noventa*. Conferencia. Seminario nacional de formación docente inicial. 19-21 marzo. Juan Dolio, R.D.: Inafocam.

B

- Barbier, R. (1977).** *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris, France: Gauthier-Villars.
- Bartolomé, M. (1986).** La investigación cooperativa. *Educación*, 10, 51-78. UAB.
- Bartolomé, M. (1997).** Panorámica general de la investigación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*. 15 (1). 7-30.
- Bausela, E. (2006).** La neuropsicología de A. R. Luria: coetáneos y continuadores de su legado. *Revista de Historia de la Psicología*, 27(4), 79-92.
- Bedard, N. (1999).** *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Málaga, España: Sirio.
- Bellei, C., Pérez, L.M., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004).** *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF/Asesorías para el Desarrollo.
- Bertin, J. (1988).** *La gráfica y el tratamiento gráfico de la información*. Madrid, España: Taurus Comunicación.
- Bisquerra, R. (2003).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1), 7-43.
- Bixio, C. (2005).** *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-Aprendizaje* (7.ª ed). Rosario, Argentina: Homo Sapiens
- Blanco, A. (2008, ed.).** *Manuel de Jesús Galván. Textos reunidos*. Vol I. Sto. Domingo, R.D.: Archivo General de la Nación, LVI.
- Blanco, R. (2014).** Inclusión educativa en América Latina. Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coord.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 11-35. Madrid, España: OEI.
- Boggino, N. (2006, comp.).** *Aprendizaje y nuevas perspectivas didácticas en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Boggino, N. (2005, comp.).** *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015).** *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Traducción y adaptación

de Gerardo Echeita y otros de la 3.^a ed. revisada del *Index for Inclusion*, 2011.
Madrid, España: FUEHEM-OEI.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.

Button, J. y Friends of the Earth (1990). *Háztelo verde. 1.000 ideas para que cada persona pueda mejorar su calidad de vida y la salud del planeta*. Barcelona, España: Integral.

C

Calcedo y otras (2008). *Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF/ ARCOR/ EDADH.

Campos, A.L. (2010). *Primera infancia. Una mirada desde la neuroeducación*. Lima, Perú: OEA/OEC.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Casas, F. y otros (2008). *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Madrid, España: MEPSYD.

Casassus, J. y otros (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/ LLECE.

Castro, H. y Botero, S. (2006). *Las guías de aprendizaje*. Recuperado (22-9-2007) del portal Red Académica de la Secretaría de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá, http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/beducadora/rotacion/archivos/Las_Guxas_de_Aprendizaje.doc .

Ceara-Hatton, M. y otros. (2005). *Informe Nacional de Desarrollo Humano. República Dominicana 2005. Hacia una inserción mundial incluyente y renovada*. Sto. Domingo, R.D.: Oficina de Desarrollo Humano- PNUD.

Ceara-Hatton, M., Cañete, R., Velasco, A. (2008, coord.). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008. Desarrollo Humano, una cuestión de poder*. Sto. Domingo, R.D.: Oficina de Desarrollo Humano- PNUD.

- Ceara-Hatton, M. y Cañete, R., (2010, coord.).** *Política social: capacidades y derechos. Análisis y propuestas de políticas sociales en República Dominicana.* Sto. Domingo, R.D.: Oficina de Desarrollo Humano- PNUD.
- CEPAL.** Los documentos citados como “CEPAL” están referidos en esta bibliografía como “Comisión Económica para América Latina”.
- Chaljub, R. (2006).** *La “Era” en los días del fin.* Sto. Domingo, R.D.: Manatí.
- Claxton, G. (2001).** *Aprender. El reto del aprendizaje continuo.* Barcelona, España: Paidós.
- Cohen, D. (1997).** *Cómo aprenden los niños.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. 1.^a ed. en español (original de 1972).
- Colás, P. y Buendía, L. (1992).** *Investigación educativa.* Sevilla, España: Alfar.
- Colbert, V. y otros. (2002).** *Proyecto Escuela Multigrado Innovada (EMI).* Serie investigación educativa, 1. Sto. Domingo, R.D.: SEE/UNICEF.
- Coll, C. (2001).** Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 157-186. Madrid, España: Alianza.
- Coll, C. y Martí, E. (2001).** Aprendizaje y desarrollo. La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 67-88. Madrid, España: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001, comps.).** *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid, España: Alianza.
- Comisión Económica para América Latina (2005).** América Latina. Proyecciones de población urbana y rural 1970-2025. *Boletín demográfico*. 76, julio.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006).** El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. *Desafíos*. 3, agosto. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.
- Comité de los Derechos del Niño (2008).** *Examen de los Informes presentados por los Estados partes con arreglo al artículo 44 de la Convención. Observaciones*

finales. República Dominicana. 47.º período de sesiones. CRC/C/DOM/CO/2. Ginebra, Suiza: Naciones Unidas.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989, 20 de noviembre). Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las NN.UU. en su Resolución 44/25. Entrada en vigor el 2 de septiembre de 1990, según el artículo 49.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid, España: Morata.

Cornieles, I. (2002). El correo electrónico. Experiencia desarrollada en varios cursos de formación de docentes a través de estudios a distancia. *Contexto educativo*, IV (22), julio. Recuperado (19-9-2007) de <http://contexto-educativo.com.ar>.

Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Cruz, J. A. y Velandia, M. P. (2012). Influencia de las representaciones sociales de participación infantil en las prácticas al interior del hogar y de la escuela. *Aletheia*, 4 (2), julio-diciembre, 66-75. Bogotá, Colombia: CINDE

Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, 137-155. Madrid, España: Alianza.

----- D

De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10 (4), 1-18. Recuperado (20-4-14) de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm>

De Lima, D. (2001). *Evaluación del programa de español de primero y segundo grados de la educación básica.* Serie investigación educativa, 5. Sto. Domingo, SEE.

De Lima, D. (2003). *Efectos de la no repitencia en 1er. y 2º grado.* Cuadernos de Educación Básica para todos Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.

De Lima, D. (2011). *Formación de docentes y alfabetización. Un estudio de casos.* Sto. Domingo, R.D.: PUCMM/ CIEDHUMANO.

- Del Rincon, D. y Del Rincón, B. (2000).** Revisión y mejora de procesos educativos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (39), diciembre. 51-73.
- Delors, J. (1996).** *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Delval, J. (1997).** *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. México, D.F.: Paidós (1.^a ed. en Laia, 1983).
- Díaz, R. y Freire, J. (2012, ed.).** *Educación expandida*. Sevilla, España: ZEMOS98.
- Díaz, M. R. y Muñoz, A. (2013).** Los murales y carteles como recurso didáctico para enseñar ciencias en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias* (10) 3, 468-479. Universidad de Cádiz.
- Dinkmeyer, D. y Mckay, G. (1981).** *Padres eficaces con entrenamiento sistemático. PECES (Manual para padres)*. Circle Pines, MN, USA: American Guidance Service. Reimpresión (2006) del Centro de Investigación y Ciencias de la Familia de la Universidad Católica Santo Domingo.
- Doin, G. (director, 2012).** *La educación prohibida* [Film documental argumental]. Argentina: Redes de pares/ Reevo/ Maria Farinha Filmes.
- Donoso, M. y Montoro, E. (2014).** Aprendizaje-servicio como buena práctica ético-cívica de mediación social. En E. Guichot, J. Fernández y J. González (ed.): *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*, 27-42. Sevilla, España: Proyecto ArleKin / Universidad de Sevilla.
- Dreikurs Ferguson, E. (2001).** Adler and Dreikurs: Cognitive-Social Innovators. *Journal of Individual Psychology* (57) 4, 324-341. University of Texas.
- Dreikurs, R. y Soltz, V. (1990).** *Children. The challenge*. NY, USA: Plume/ Penguin. Edición original de 1964.
- Dreikurs, R., Grunwald, B., y Pepper, F. (1998).** *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques*. Philadelphia, USA: Taylor&Francis. Edición original de 1971.
- Dreikurs, R., Cassel, P., y Dreikurs, E. (2004).** *Discipline without tears. How to reduce conflict and establish cooperation in the classroom*. Toronto, Canada: Wiley. Edición original de 1972.

E

EDUCA/ Gallup (2005). *Uso del tiempo en la escuela dominicana. 2004-2005.* Recuperado (10-11-2014) del Portal Educando del MinerD, <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida-2/informe-educa-gallup-2004-05.pdf>

EDUCA/ Gallup (2008). *Uso del tiempo en la escuela dominicana. Comparativo 2004-2008.* Recuperado (10-11-2014) del Portal Educando del MinerD, <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/gineida-2/informe-educa-gallup-uso-del-tiempo-2008.pdf>

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid, España: Morata

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid, España: Morata

Elphick, W. H. (2002). Democratizando el proceso educativo. *Contexto educativo*, IV (22), julio. Recuperado (15-1-2007) de <http://contexto-educativo.com.ar>

Esteban, M. y otros (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 9 (1 y 2), 91-117. Recuperado (23-10-2014) de http://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_f.pdf

Esteban, M., Nadal, J.M. y Vila, I. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 5 (21), 77-94

Esteban, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) al “Aprendizaje Basado en la Acción” (ABA). Claves para su complementariedad e Implementación. *Revista de Docencia Universitaria*. 9 (1), 921-107. Recuperado (24-10-2014) de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>

F

Faure, E. y otros (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro.* Madrid, España: Alianza/ UNESCO.

- Fernández-Berrocal, P. (2013, 26 de noviembre).** La inteligencia que necesitamos. Madrid, España: *El País*. Recuperado (11-12-2014) de la edición digital del periódico, http://elpais.com/elpais/2013/11/18/opinion/1384787014_634340.html
- Fernández, M. (2008).** *Sistematización de buenas prácticas en Educación. Proyectos con financiamiento compartido gobierno-cooperación internacional*. Sto. Domingo, R.D.: SEE-OCI.
- Fernández, R. (1997).** *Recomendaciones en la elaboración de un cartel*. Recuperado (11-10-2007) del portal de la asignatura “Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación (guía docente virtual)”. Universidad de Castilla La Mancha, E.U. de Magisterio de Toledo, Dpto. de Pedagogía. <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/CarTEL.htm>
- Fernández, P. y Melero, M.A. (1996, comp.).** *La interacción social en contextos educativos*. México, D.F.: Siglo XXI. 2ª ed.
- Ferreiro, E. (2000).** *Conferencia*. 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. 1-3 mayo. Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, R. (2007).** Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactantes de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9 (2). Recuperado (10-10-2014) de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Fiallo, J.A. (2003).** *La doble tanda: efectos, límites y propuestas*. Cuadernos de Educación Básica para todos. Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.
- Figuerola, V. y Montes De Oca, G. (2015).** *Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: Inafocam.
- Flores, R. y Lapaix, D. (2008).** Diagnóstico de la realidad educativa dominicana. En AA.VV. *Camino a una nueva reforma del sector educación. Proyecto de Asistencia Técnica Institucional (ATI)*. Unión Europea, 1-78. Santo Domingo, R.D.: SEE/ ONFED/ PAPSE-ATI.
- Fischer, J.C. (2000, comp.).** *Profesores haciendo investigación-acción*. Material de apoyo. Curso-taller. Manuscrito no publicado. Santo Domingo, R. D.: INTEC.
- Fiske, E.B. (1998).** *Oportunidades perdidas: Cuando la escuela no cumple su misión*. Foro Consultivo Educación para todos. París, Francia: UNESCO.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (s.f.).** *Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado (10-10-2014) del portal del UNICEF, http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2000). *La participación de los niños y los adolescentes en América Latina y el Caribe. Hacia una sociedad democrática.* Documento para discusión. Edición de H.M. Gómez Duque. V Reunión ministerial americana: Infancia y Política Social (Kingston, Jamaica, 9-13 de octubre). Bogotá, Colombia: UNICEF/CCI.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2003). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio tienen que ver con los niños.* Nueva York, EE.UU: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). *Progreso para la infancia. Examen estadístico de un mundo apropiado para los niños y las niñas.* Informe n.º 6. Nueva York, EE.UU: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008). *Estado Mundial de la Infancia. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño.* Edición de P. Moccia y D. Anthony. New York, USA: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008 b). *Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud materna y neonatal.* Edición de P. Moccia y D. Anthony. New York, USA: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010). *Progreso para la infancia. Lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio con equidad.* Informe n.º 9. Edición de C. Langevin-Falcon. Nueva York, EE.UU: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y niñas en un mundo urbano.* Edición de A. Aslam y J. Szczuka. New York, USA: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Educación en derechos. Guía de autoevaluación. Transformando la educación desde los derechos de infancia.* Madrid, España: Comité español del UNICEF.

Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* París, Francia: UNESCO

Foro Mundial sobre la Educación 2015. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* Recuperado (30-6-2015) del portal de la UNESCO sobre Educación Inclusiva. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137S.pdf>

Fundación Habitat (2005). *Programa Regional de intercambio y transferencia de Buenas prácticas.* Recuperado (8-11-2007) del portal del Concurso Latinoamericano y del

Caribe para la transferencia de buenas prácticas.
<http://www.buenaspracticas.org/Documentos/transferencias.doc>

G

- García, D. (2007).** El acompañamiento, proceso indispensable para el fortalecimiento de la calidad de la educación. *Anuario Pedagógico*, 11, 43-52. Santo Domingo, R. D.: Centro Cultural Poveda.
- García, D./ C.C. Poveda (2012).** *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Santo Domingo, R. D.: Centro Cultural Poveda.
- García Bonnelly, J. U. (1955).** *Las obras públicas en la Era de Trujillo*. Col. “La Era de Trujillo, 25 años de historia dominicana”. Vol. III. Ciudad Trujillo, R.D.: Junta Ejecutiva Pro-Celebración del 25.º Aniversario de la Era de Trujillo.
- García Martínez, J. (2004).** *El consejo orientador a padres en los Institutos de Enseñanza Secundaria*. Tesis doctoral presentada al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Recuperada (30-3-2014) de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t28263.pdf>
- Gardner, H. (1983).** *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. N.Y., USA: Basic Books (Trad. en español de 1994, México: Fondo de Cultura Económica).
- Gardner, H. (1997).** *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2001).** *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós.
- Goleman, D (1996).** *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos, 4.ª ed.
- Goleman, D (2006).** *Inteligencia social*. Barcelona, España: Kairós.
- Gómez, P. (2000).** El muralismo en la producción pictórica de Eligio Pichardo. En P. Gómez, J. Miller y M. Ugarte. *Murales dominicanos*. 21-22. Santo Domingo, R.D.: Consejo Presidencial de la Cultura.
- González, A. (2009, coord.).** *Aprendizaje-servicio en la Escuela. Una reflexión de los docentes*. Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria.

- González, Castellanos y León (2005).** Propuesta de un modelo de educación de calidad para las instituciones de educación superior. *Revista de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades* (107). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Recuperado (5-11-2007) de <https://www.uo.edu.cu/ojs/index.php/stgo/article/viewPDFInterstitial/14505213/197>
- González Monteagudo, J. y Peñalver Gómez, C.(1989-99).** Investigación educativa y valores: Reflexiones para un debate abierto. *Cuestiones Pedagógicas* (14) 181-196.
- González Monteagudo, J. (2000-01).** El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones Pedagógicas* (15) 227-246.
- González, S. (2003).** *¿Cómo mejorar el desempeño docente?* Cuadernos de Educación Básica para todos. Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.
- Goodnow, J. (2001).** *El dibujo infantil*. 4.^a ed., Madrid, España: Morata. Edición original de 1979.
- Goyette, G., y Lessard-Hebert, M. (1988).** *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona, España: Laertes.
- Gruwell, E. y Freedom Writers (2007).** *Diarios de la calle*. Barcelona, España: Elipsis.
- Guadamuz, L., Chong, J. y Maya, A. (2011).** *Informe general sobre estadísticas de la Educación Superior 2006-2009*. Sto. Domingo, R.D.: Mescyt.
- Guichot, E., Fernández, J. y González, J. (2014, ed.):** *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención*. Sevilla, España: Proyecto ArleKin / Universidad de Sevilla.
- Gutiérrez, J. (1999).** El proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. En L. Buendía, D. González y M. Pegalajar. *Modelos de análisis de la investigación educativa*. 11-59. Sevilla, España: Alfar. La versión utilizada de este artículo corresponde al documento 4 del material de apoyo del seminario impartido por el autor en FLACSO (Facultad Latinoamericana de CC. Sociales). Sto. Domingo, R.D., agosto 2003.
- Gutiérrez, J. (2002).** Grados de libertad y enfoques autóctonos de la investigación en educación ambiental. *Investigación en la escuela*. (46), 27-39
- Gutiérrez, J., Pozo, T., y Fernández, A. (2002).** Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533-557.

H

- Hammarberg, T. (1998).** *La escuela y los Derechos del Niño*. Florencia: UNICEF/ Centro Inocenti.
- Hart, R.A. (1993).** *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá, Colombia: UNICEF-TACRO.
- Hart, R.A. (1997).** *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. New York, USA: Earthscan/ UNICEF.
- Hart, S.N. (2005, ed.).** *Eliminating corporal punishment. The way forward to constructive child discipline*. París, Francia: UNESCO.
- Hazán, Y. (Septiembre, 2009):** Necesidad de Rudolf Dreikurs. Conferencia. En Centro de Estudios Adlerianos (Organización): *Homenaje a Rudolf Dreikurs*. Montevideo: Uruguay. Recuperado (24-3-2014) del Portal del Centro Adleriano de Montevideo, <http://www.centroadleriano.org/publicaciones/Necesidad.pdf>. Conferencia completa en <http://vimeo.com/65355856>.
- Hazán, Y. (2014).** Lo stato epistemologico della psicologia adleriana. *Dialoghi Adleriani* I (1), 95-100. Recuperado (27-5-14) del portal del Istituto Alfred Adler di Milano http://www.scuolaadleriana.it/images/RIVISTA/DIALOGHI_ADLERIANI_1_2014.pdf

I

- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo- IDEA (2009).** *Estudio de convivencia escolar en la República Dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: Fundación SM.
- Instituto Paulo Montenegro (2006).** *Nuestra escuela pregunta su opinión. Programa*. Recuperado (15-9-2007) del portal del Instituto Paulo Montenegro – Grupo IBOPE, http://www.ipm.org.br/esp_ne_programa
- Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione/CNR (2005).** *El Consejo de las niñas y de los niños. Documento de Passignano*. Recuperado (10-12-2014) del portal del Proyecto “La ciudad de los niños”/ Consiglio Nazionale delle Ricerch, http://www.lacittadeibambini.org/spagnolo/news/allegati/documento_passignano_spagna.pdf

J

Jiménez, A.M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía* 21 (54), mayo-agosto. Monográfico: Arquitectura escolar. 104-125. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

Jiménez, C., Mancinas, R. y Martínez, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la comunicación* 1 (2), 7-16. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.

Jurado, D. (2011). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Curriculum*. 24, octubre, 173-200.

K

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Laertes.

Kuhn, T.S. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, España: FCE.

Klugman, J. y otros. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: Caminos al Desarrollo Humano*. Nueva York, USA: PNUD.

Klugman, J. y otros. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York, USA: PNUD

L

LaGravenese, R. (director) y Devito, D. y otros (productores, 2007). *Diarios de la calle* [*Freedom writers*. Film argumental]. EE.UU: Paramount Pictures.

Lahoz, P. (1991). El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 10. 107-134. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 2ª ed. Barcelona, España: Graó.

- Latorre, A. (2007).** *Investigación e innovación en la formación del profesorado*. Módulo formativo (sesión presencial). Maestría en formación inicial para el cambio en la práctica pedagógica. Sto. Domingo, R.D.: Universidad de Barcelona/ Isfodosu.
- Latorre, A. (2007b).** *Investigación Acción. Formación de docentes*. Maestría en formación inicial para el cambio en la práctica pedagógica. Módulo formativo (sesión presencial). Sto. Domingo, R.D.: Universidad de Barcelona/ Isfodosu.
- Leal, A. (2010).** Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 9 (1), 140-167. São Paulo, Brasil: Universidade Estadual Paulista.
- León, A.T. (2002).** *El maestro y los niños. La humanización del aula*. San José, C.R.: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Ley General de Educación (1997, 9 de abril).** *Gaceta Oficial*, 9951, Abril 10, 1997. República Dominicana
- Ley que crea el Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (2003, 7 de agosto).** *Gaceta Oficial* 10234. Octubre 17, 2003. República Dominicana
- Ley N.º 1-12 que establece la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030 (2012, 25 de enero).** *Gaceta Oficial*, 10656, Enero 26, 2012. República Dominicana
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985).** *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA-USA: Sage.
- Lioger, A.H. (1995).** *Árboles dominicanos*. Sto. Domingo, R.D.: América
- Liz, R.E. y Ogando, E. (2003).** *Análisis económico de la educación en la República Dominicana*. Cuadernos de Educación Básica para todos. Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.
- Lizardo, J. (2014, coord.).** *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de seguimiento 2013 República Dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: Mepyd.
- Llabrés, M.A. y otros (1985).** *Juega limpio con tu ciudad. Programa escolar*. Cuadernos 3º y 8º de E.G.B. Barcelona, España: FEMP/ Ayuntamiento de Sevilla/ Teide.
- Llorente, M.C. (2006).** El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. (20), enero. Recuperado (1-8-2007) del portal de Edutec, <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec.htm>

- Loera, A. (2001).** *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica. Reporte final.* 2.º estudio de Evaluación de la Educación Primaria. México, D.F.: SEP
- López Górriz, I. (1997).** *Experiencias de innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE.* Madrid, España: CCS
- López Górriz, I. (1998).** *Metodología de investigación-acción. Trayectoria histórica y encuadres epistemológicos y metodología de la investigación-acción.* Sevilla, España: Grupo de investigación MIDO-Universidad de Sevilla.
- López Górriz, I. (2007, coord.).** El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. En *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (27-29 junio). 79-91. San Sebastián, España: AIDIPE/ UPV.
- Loughlin, C.E. y Suina, J.H. (1997).** *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización.* Madrid, España: Morata/ MEC.
- Lucio-Villegas, E. (2000).** Investigación Participativa. En G. Pérez (ed.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural.* 193-220. Madrid, España: Narcea.
- Luque, P.A. (2001, ed.).** *Educación social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana.* Barcelona, España: PUU.

----- M

- McGuinness, A. y otros (2008).** *Informe sobre las Políticas Nacionales de Educación. República Dominicana.* París, Francia: OCDE.
- MacKernan, J. (1999).** *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid, España: Morata.
- Malik, K. y otros. (2014).** *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia.* Nueva York, USA: PNUD.
- Martínez, A. (1996).** *Carpeta para facilitar actividades de capacitación sobre los Derechos de la Niñez.* Programa de Derechos de la Niñez. Sto. Domingo, R.D.: UNICEF.

- Martínez, B. y otros (2013).** El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas* (21), 99-117.
- Martínez, M. (2004).** Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*. (26), 59-72. Recuperado (12-1-2007) del sitio web del autor, Universidad Simón Bolívar. Venezuela. <http://prof.usb.ve/miguelm>.
- Martínez, M. (2010, ed.).** *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona, España: Octaedro-ICE UB.
- Max-Neef, M. (1993).** *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad/ REDES.
- Mayorga, M. J., y Tójar, J.C. (2003).** El grupo de discusión como técnica de recogida de información en la evaluación de la docencia universitaria. *Fuentes* (5), 173-190. Revista de la Facultad de CC. de la Educación. Universidad de Sevilla. Recuperado (27-1-2007) de http://www.cica.es/aliens/revfuentes/campo_03.htm
- Mayorga, M. J. (2004).** La entrevista cualitativa como técnica de la evaluación de la Docencia universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*, 10 (1), 23-39. Recuperado (4-1-2007): http://www.uv.es/RELIEVE/v10n1/RELIEVEv10n1_2.htm.
- McNiff, J., Lomax, P. and Whitehead, J. (1996).** *You and your action research project*. London, U.K.: Routledge.
- Medina, A. (2002, ed.).** *Las reformas educativas en acción: eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Sto. Domingo, R.D.: INDES/ BID/ INTEC/ STP/ SEE/ SESPAS/ CERSS.
- Mejía-Arauz, R, Keyser, U. y Correa-Chávez, M. (2013).** Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (59), 1019-1045.
- Mejía, R. (2005, coord.).** *La formación de profesores: principales enfoques y evaluación de una experiencia concreta*. Sto. Domingo, R.D.: Foro Socioeducativo.
- Mejía, R. (2005, coord.).** *Escuela y sociedad: entre la exclusión y la inclusión*. Sto. Domingo, R.D.: Foro Socioeducativo.
- Mejía, R., Castillo, G., Portorreal, F., y Vincent, M. (2006).** El caso de República Dominicana. En D. Vaillant y C. Rossel. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. 187-214. Santiago de Chile: PREAL.

Mellado, V. y Bermejo, M.L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (23), mayo-agosto. 121-136.

Ministerio de Educación (2013). *Normas del sistema educativo dominicano para la convivencia armoniosa en los centros educativos públicos y privados*. Sto. Domingo, R.D.: MinerD.

Ministerio de Educación (2014). *Diseño Curricular. Nivel Primario. Primer Ciclo/ Segundo Ciclo*. Sto. Domingo, R.D.: MinerD.

Montes De Oca, G., Figueroa, V. y Roncagliolo, R. (2015). *Dominio conceptual: necesidades formativas de los docentes de la República Dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: Inafocam.

Montes De Oca, G. y Perandones, T.M. (2015). *Características personales de los docentes y su relación con la eficacia en el aula*. Sto. Domingo, R.D.: Inafocam.

Moreno, M.C. y Cubero, R. (1998). Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (ed.). *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. 219-232. Madrid, España: Alianza.

Morillo, A. (2003). *Focalización de la pobreza en República Dominicana (edición corregida y ampliada)*. Sto. Domingo, R.D.: ONAPLAN.

Morillo, A., Guerrero, A., Alcántara, I. (2005). *Focalización de la pobreza en República Dominicana 2005. Informe General. Resumen ejecutivo*. Sto. Domingo, R.D.: ONAPLAN.

Muñoz, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, V (2). 147-163. Universidad de Huelva, España.

Muñoz, I., y Muñoz, P. (2000). Intervención en la familia: Estudio de casos. En G. Pérez (ed.). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. 221-252. Madrid, España: Narcea.

----- N

Naciones Unidas (1986, 4 de diciembre). *Declaración sobre el derecho al desarrollo*. Aprobada por la Asamblea General en su Resolución 41/128. Cuadragésimo primer período de sesiones. 97.^a sesión plenaria.

Naciones Unidas (2002, 10 de mayo). *Un mundo apropiado para los niños*. Documento aprobado por la Asamblea General en su Resolución S-27/2. Vigésimo séptimo período extraordinario de sesiones. 6.ª sesión plenaria.

Naranjo, C. (1991). *La vieja y la novísima Gestalt: actitud y práctica*. 2.ª ed. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Novella, A. (2008). Formas de participación infantil: la concreción de un derecho. *Educación Social*. 38 (1), 77-93. Barcelona, España: Fundación Pere Tarrés/ Universidad Ramon Llull.

Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 380-403. Recuperado (30-9-14) de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9015/9259

O

Oates, J., Karmiloff-Smith, A., Johnson, M. (2012). *El cerebro en desarrollo*. Milton Keynes, Reino Unido: The Open University.

Oberst, U. y Stewart, A. E. (2003). *Adlerian Psychotherapy: An Advanced Approach Individual Psychology*. New York, USA: Brunner-Routledge.

Oberst, U., Ibarz, V. y León, R. (2004). La psicología individual de Alfred Adler y la psicosis de Oliver Brachfeld. *Revista de Neuro-Psiquiatría*. (67), 31-44.

Oberst, U. y Ruiz, J.J. (2007). *La Psicología Individual de Alfred Adler*. Madrid, España: Ed. Manuscritos.

O'Donnell, D. (2004). *La doctrina de la protección integral y las normas jurídicas vigentes en relación a la familia*. Montevideo, Uruguay: IIN. Recuperado (10-1-14) del portal del Instituto Interamericano del Niño, www.iin.oea.org/badaj/docs

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. Ginebra, Suiza: NN.UU.

Oficina Nacional de Estadística (2004): *VIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Resultados definitivos. Características viviendas y hogares. Vol II*. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Oficina Nacional de Estadística (2009): *República Dominicana en cifras 2009*. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Oficina Nacional de Estadística (2009 b): *Distrito Nacional en cifras. Perfil sociodemográfico provincial*. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Oficina Nacional de Estadística (2012): *IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2010. Informe General. Vol. I*. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Oficina Nacional de Estadística (2012 b): *Boletín Censo 2010* (7). Año 2, agosto. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Oficina Nacional de Estadística (2014): *República Dominicana en cifras 2014*. Sto. Domingo, R.D.: ONE.

Olivo, C. I. (2002, ed.). *Resúmenes analíticos de proyectos educativos*. Serie investigación educativa, 7. Sto. Domingo, R.D.: SEE/ BID/ BIRF/ PUCMM.

ONE. Los documentos citados como “ONE” están referidos en esta bibliografía como “Oficina Nacional de Estadística”.

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *La Carta internacional de Derechos Humanos*. Recuperado (22-9-14) del portal de la Organización de las Naciones Unidas, <http://www.un.org/es/rights/overview/charter-hr.shtml>

Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. *Revista de Educación* (332), 33-54.

Oviedo, R. D., y Pelletier, L. (2003). *Planificación efectiva de la labor docente. Manual del docente y la docente*. Sto.Domingo, R.D.: SEE/ Inafocam.

----- P

Pacheco, A. O. (1955). *La obra educativa de Trujillo*. Col. “La Era de Trujillo, 25 años de historia dominicana”. Vol. II. Ciudad Trujillo, R.D.: Junta Ejecutiva Pro-Celebración del 25º Aniversario de la Era de Trujillo.

Palma, D. (1993). *La construcción de Prometeo*. Santiago de Chile: CEAAL.

Palma, D. (1993b). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Papeles del CEAAL 3, 2.^a ed. Santiago de Chile: CEAAL.

- P.A.U. Education (2005).** *Proyecto Educativo El libro de nuestra escuela. Una estrategia global para fomentar la participación de los alumnos de la Educación Primaria.* Barcelona, España: Planeta.
- Peña, A.M. y Castro, A.M. (2012).** Profe: te invito a jugar. El juego, un espacio para la participación infantil. *Aletheia*, 4 (2), julio-diciembre, 118-129. Bogotá, Colombia: CINDE
- Peña-López, I. (2011).** Educación y desarrollo en un mundo de redes. En M. Báez y otros. *El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje.* 64-96. Montevideo, Uruguay: ANEP/CEIBAL.
- Pérez Serrano, G. (1990).** *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo.* Madrid, España: Dykinson.
- Pérez Serrano, G. (1994).** *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid, España: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1997).** Metodologías de investigación en animación sociocultural. En J. Trillas. *Animación Sociocultural: Teorías, problemas y métodos.* 98-118. Barcelona, España: Ariel.
- Pérez Serrano, G. (1997b).** *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Madrid, España: Popular.
- Pérez Serrano, G. (2000, ed.).** *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas.* Madrid, España: Narcea.
- Picón, C. (2008).** *Temas educativos latinoamericanos y dominicanos.* Santo Domingo, R.D.: Inafocam.
- Piñeros, L.J. y Scheerens, J. (2000).** *Efectividad escolar de los centros de educación media en República Dominicana.* Serie investigación educativa, 4. Sto. Domingo, R.D.: SEE/BID/ BIRF.
- Pol, E. (2002).** El modelo dual de la apropiación del espacio. En R. García Mira, J. M. Sabucedo y J. Romay (Ed.) *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos.* 123-132. A Coruña, España: Asociación Galega de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Porlán, R. y Martín, J. (2000).** *El diario de un profesor. Un recurso para la investigación en el aula.* 8.^a ed. Sevilla, España: Diada.
- Postman, N. y Weingartner, Ch. (1981).** *La enseñanza como actividad crítica.* 3.^a ed. Barcelona, España: Fontanella.

PREAL. Los documentos citados como “PREAL” están referidos en esta bibliografía como “Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe”.

Presidencia de la República (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. Sto. Domingo, R.D.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina 2006*. Consejo Consultivo. Santiago de Chile/ Washington, EE.UU.: PREAL – CINDE/ Inter-American Dialogue.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2006b). *Pasando balance. Informe de progreso educativo República Dominicana 2006*. Sto. Domingo, R.D.:PREAL/ EDUCA/ CINDE/ Inter-American Dialogue/ Plan Internacional.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2007). *Mucho por hacer. Informe de Progreso educativo de Centroamérica y la República Dominicana 2007*. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa. Santiago de Chile/ Washington, EE.UU.: PREAL - CINDE/ Inter-American Dialogue.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2015). *República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Sto. Domingo, R.D.: PREAL/ EDUCA/ Inter-American Dialogue.

----- R

Rekalde, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61 (4), 109-122.

Rendón, J.A. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿Un concepto para las transformaciones? *Equidad y Desarrollo*. (7), 111-129, enero-junio. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Renzulli, J.S. (2000). Intervenciones educativas para desarrollar el talento en niños. En J. Beltrán y otros. *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. 339-367. Madrid, España: Pirámide.

- Rodríguez Arocho, W. (2011).** Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-36, enero-abril. S. Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica. Recuperado (23-4-2014) de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060018.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. (2013).** *Análisis de la coherencia entre el constructivismo sociocultural y el enfoque de competencias adoptado en el proceso de revisión y actualización curricular*. Sto. Domingo, R.D.: MinerD. Recuperado (22-4-2014) de <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/texto-de-integracion.-wanda-rodriguez.pdf>
- Rogoff, B. (1990).** *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York, USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997).** Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. V. Wertsch, P. del Río, y A. Álvarez (ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. 111-128. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003).** *The cultural nature of human development*. New York, USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B. y Angelillo, C. (2006).** Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano. En R. Mejía-Arauz., H. Rivera, y S. Frisancho (coords.) *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. 45-66. Guadalajara, México: ITESO/ Universidad de Colima/IBERO. Publicado originalmente en *Human Development* (2002), 45(4), 211-225.
- Rogoff, B. (2012).** Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252.
- Ruiz, J. (2009).** Espacios de participación ciudadana: Los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas. *Investigación en la escuela*. (68), 85-100.
- Ruiz, J. (2013).** *Experiencias sociales y educativas en los procesos de participación con niñas, niños y jóvenes en la ciudad de Sevilla entre los años 2005-2008*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.
- Ryan, S. y otros (2000).** *The virtual university. The internet and resource-based learning*. London, U.K.: Kogan Page.

S

- Saavedra, M.A. (2001).** Aprendizaje basado en el cerebro. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. 10 (1), 141-150.
- Salvador, A. (1982).** *Conocer al niño a través del dibujo*. Narcea, Madrid.
- Sánchez, C. y otros (1997).** *Estrategias para la educación y el desarrollo infantil*. Santo Domingo: SEEC/ UNICEF.
- Sánchez, M. D. (1989).** Sistematizar es un verbo que se conjuga en la acción. *Apuntes para trabajo social*. 16, 24-30. Colectivo de trabajadores sociales: Santiago de Chile.
- Sandín, M.P. (2003).** *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Santana, J. (2004).** *Zona Norte: La expulsión de los excluidos*. Santo Domingo, R.D.: Ciudad Alternativa.
- Santelises, A. (2003).** *Descentralización educativa y autonomía escolar en la gestión educativa dominicana: ¿desafío posible?* Cuadernos de Educación Básica para todos. Santo Domingo, R.D. UNESCO/ SEE/ FLACSO.
- Santos, M.A. (1990).** *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, España: Akal.
- Santos, M. A. (1997).** *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Granada, España: Aljibe.
- Santos, M.A. (2001).** *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Santos, M.A. (2003).** *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Save the Children (2005).** *Estándares para la participación de la niñez*. Londres, U.K.: Alianza Internacional Save the Children.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos. (1994).** *Fundamentos del currículum I y II*. Serie Innova 2000, 2 y 3. Sto. Domingo, RD: SEEBAC.
- Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos (1995).** *Nivel Básico. Educación Básica*. Serie Innova 2000, 5. Sto. Domingo, R.D.: SEEBAC.

- Secretaría de Estado de Educación (2005).** *Los Objetivos del Milenio*. Santo Domingo, R.D.: Oficina de Cooperación Internacional.
- Secretaría de Estado de Educación (2008).** *Informe de la gestión técnico-pedagógica 2004-2008*. Sto. Domingo, R.D.
- Secretaría de Estado de Educación (2008b).** *Plan Decenal de Educación 2008-2018. Un instrumento de trabajo en procura de la excelencia educativa*. Sto. Domingo, R.D.
- Shameem, S. (2001, comp).** *Áreas urbanas amigas de la niñez. Ideas para la acción. Libro de consulta para las iniciativas comunitarias en la República Dominicana* (trad. y adaptación, A. Herrera). Sto. Domingo, R.D.: UNICEF/ Municipios Amigos de la Niñez y Adolescencia (original en inglés, 1998).
- Scheker, A. (2002).** La experiencia de República Dominicana en la hechura de la reforma educativa. La participación de los estudiantes. En A. Medina (ed.). *Las reformas educativas en acción: eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*, 113-123. Sto. Domingo, R.D.: INDES/ BID/ INTEC/ STP/ SEE/ SESPAS/ CERSS.
- Shier, H. (2001).** Los caminos hacia la participación: Aperturas, oportunidades obligaciones. *Children and Society* (15), 107-117. Traducción revisada y mejorada por el autor (enero 2012). Recuperado (19-12-2014) del portal del autor, <http://www.harryshier.net/index-espanol.htm>
- Shier, H. (2008).** Retomando los caminos hacia la participación: Aprendiendo de los niños, niñas y adolescentes trabajadores del café de Nicaragua. *Medio Ambiente y Urbanización*. 69 (1), 67-82.
- Shier, H. y otros (2010).** *Incidencia de niños, niñas y adolescentes como ciudadanos/as activos/as en Nicaragua*. San Ramón-Matagalpa, Nicaragua: CESESMA/UNN.
- Schultz, R. y Guldbrandt, L. (2006, 30 de marzo).** *¿Cómo puede el aprendizaje combinado ayudar a la integración de las TIC en la educación continua?* Recuperado (5-8-2007) del portal del Programa eLearning. Dirección General de Educación y Cultura. Comisión Europea. <http://www.elearningeuropa.info/directory>.
- Schumacher, E.F. (2001).** *Lo pequeño es hermoso*. Madrid, España: Tursen/ Hermann Blume. Edición original de 1973.
- Sistema de las Naciones Unidas en República Dominicana (2004).** *Objetivos de Desarrollo del Milenio, República Dominicana 2004*. Santo Domingo, R.D.: Autor
- Stenhouse, L. (1987).** *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid; España: Morata.

Suriel, A. (2006). *Derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. Guía práctica para su aplicación.* Santo Domingo, R.D.: UNICEF. 3.^a ed., revisada de la original de Visión Mundial-RD.

T

Tapia, J.A. (1995). Algunas ideas críticas sobre el índice de desarrollo humano. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 119 (1), 74-87. Washington, USA: OPS.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona, España: Paidós

Titze, M. (Septiembre, 2012). El aporte de Alfred Adler a la teoría del desarrollo: el complejo de inferioridad, la opinión privada y la atmósfera familiar como elementos fundamentales en el desarrollo del niño. Ponencia. En E. Van Deurzen (Presidencia), *Persona, Mundo y Coexistencia*. 1.er Congreso internacional de logoterapia clínica y psicoterapia humanista existencial. Lima, Perú. Recuperado (10-8-14) del portal del autor, <http://www.michael-titze.de/>

Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad.* Madrid, España: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2.^a ed.

Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? *Ingeniería y territorio* (75), 60-67. Dossier “La ciudad habitable”.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, Extra 1, 147-168. Monográfico “Educar para el desarrollo sostenible”.

Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*. (68), 11-24. Monográfico “Educar para la participación ciudadana”.

Tovar, T. (1989). *Mapa Social. Villa El Salvador y su proyecto popular de desarrollo.* Lima, Perú: CIED-DESCO.

Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación* (26), 137-164, mayo-agosto.

Trilla, J. y otros (2003). Participación, calidad y equidad en la educación. *IX Congreso interuniversitario de Teoría de la Educación*. Mesa redonda 1. Donostia, España: Universidad del País Vasco, 28 y 29 de agosto.

Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*. (356), 23-43. Sepbre-diciembre.

Tudge, J. y Rogoff, B. (1996). Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: Perspectivas piagetiana y vygotskiana. En P. Fernández y M. A. Melero (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. 99-133. México, D.F.: Siglo XXI.

U

Ugalde, A., y López, R. (1995). El portafolio: En zapatos de estudiante. *Bibliotecas*. 13 (1), enero-junio. Universidad Nacional. Costa Rica. Recuperado (15-10-2007) de www.una.ac.cr/bibliotecologia/boletinbiblioteca/1995/Elportafolio.doc

Ul Haq, M. (1990, coord.). *Desarrollo Humano. Informe 1990*. Bogotá, Colombia: PNUD/ Tercer Mundo Ed.

UNESCO/ OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT/ PRELAC). Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.

UNICEF. Los documentos citados como “UNICEF” están referidos en esta bibliografía como “Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia”.

Urquiola, M. y Calderón, V. (2005). *Manzanas y naranjas: matrícula y escolaridad en países de América Latina y el Caribe*. Diálogo Regional de Política. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

V

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Valderrama, R. (2012). *Pedagogía social y territorio: participación para innovar en la práctica educativa*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.

Valdés, H. (2008, coord.). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC/ LLECE.

- Valdez, C. (2007).** San Carlos y Villa Francisca. Una breve historia. Ponencia al XV Seminario Nacional ICOMOS. Agosto 1994. En C. Valdez. *Reflexiones urbanas: artículos y cartas*. 155-162. Sto. Domingo, R.D.: INTEC.
- Valera, Ch. (2001, ed.).** *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Sto. Domingo, R.D.: FLACSO-PREAL/ UNICEF.
- Van Veen, K., Zwart, R. y Meirink, J. (2012).** What makes teacher professional development effective? A literature review. En M. Kooy y K. Van Veen (Ed.). *Teacher learning that matters: International perspectives*. 3-21. New York, USA: Routledge.
- Vargas, T. (2003).** *Escuelas multigrados: ¿Cómo funcionan? Reflexiones a partir de la experiencia evaluativa del proyecto Escuelas Multigrados Innovadas*. Cuadernos de Educación Básica para todos. Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.
- Vargas, T. (2010).** *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo, R.D.: Plan República Dominicana.
- Vega, B. (1988).** *Más imágenes del ayer*. Santo Domingo, R.D.: Fundación Cultural Dominicana.
- Vélaz, C. y Vaillant. D. (2009, coord.).** *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Col. Metas Educativas 2021. Madrid, España: OEI / Fundación Santillana.
- Veloz Maggiolo, M (1996).** *Trujillo, Villa Francisca y otros fantasmas*. Santo Domingo, R.D.: BanReservas.
- Veloz Maggiolo, M. (2002).** Santo Domingo, tradiciones, juegos y modernidad. En J. Chez Checo, M. Veloz Maggiolo y A.L. Mateo. *Santo Domingo. Elogio y memoria de la ciudad*. 109-186. Sto. Domingo, R.D.: CODETEL.
- Villamán, M. y otros (2003).** *Reinventar la escuela. ¿Qué opciones? Reflexiones sobre el futuro de la escuela y educación en República Dominicana*. Santo Domingo, R.D.: UNESCO/ Foro Educativo - C.C.Poveda.
- Villarini, A. (1991).** *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan, P.R.: PELL
- Vincent, M. y otros (2002).** *Perfil del estudiante dominicano del Nivel Básico*. Serie investigación educativa, 6. Sto. Domingo, R.D.: BIRF/ BID/ EDUCA/ SEE.
- Vizer, E. (2002, octubre-diciembre).** *Metodología de la intervención en la práctica comunitaria: Investigación-acción, capital y cultivo social*. Recuperado (7-9-

2007) del portal de la revista *Ciberlegenda*. (10). Posgrado en Comunicación. Universidad Federal Fluminense. <http://www.uff.br/mestcii/vizer2.htm>

Vosniadou, S. (2006). *Cómo aprenden los niños*. Serie Prácticas educativas 7. México, D.F.: IBE/ IAE/ CENEVAL/ CMIE/ CINVESTAV/ INEE/ UPN.

W

Watkins, K. y otros. (2007). *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York, USA: PNUD.

Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (1997, ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Wild, R. y Wild, M. (2002). *Educación para ser. Una respuesta frente a la crisis*. Quito, Ecuador: Fundación Educativa Pestalozzi.

Woods, D. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid, España: Paidós/MEC.

Wright, C., Mannathoko, C. y Pasic, M. (2009). *Escuelas amigas de la infancia. Manual*. Nueva York, EE.UU: UNICEF.

Z

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Zaiter, J. (2000). *Un análisis psicosocial de la identidad dominicana*. Perspectivas psicológicas, 1. Recuperado (20-8-2010) del portal del Instituto de Psicología de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (IPSU). <http://uasd.edu.do/IPSU/Documentos>

Zaiter, J. (2003). *Desigualdad y oportunidades educativas*. Cuadernos de Educación Básica para todos. Sto. Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.

Zaiter, J. y Fernández, A. (2010). *Independencia Nacional, Fiestas Patrias y expresión del Carnaval Dominicano, vistos desde una perspectiva psicosocial*. Ponencia. IX Congreso Internacional Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del

Caribe. 25-29/ 5/ 2010. Santa Marta, Colombia: ADHILAC.
http://www4.pucsp.br/cehal/23_07_2010_textos_congresso.html

Ziffer, A. (2003). *Escuela e inclusión*. Cuadernos de Educación Básica para todos. Santo Domingo, R.D.: UNESCO/ SEE/ FLACSO.

Ziffer, A (2008). *La equidad de género en la Educación Básica. Diagnóstico Inicial*. Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica. Santo Domingo, R.D.: SEE/ BID.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: Examples and Reflections*. London, U.K.: Kogan Page

ANEXOS ¹¹⁹

¹¹⁹ Selección de documentos estratégicos del proceso de investigación-acción que describe esta tesis. En general, se ha respetado la ortografía y estilo utilizados en el período en que fueron elaborados. Algunos materiales han sido adaptados a formato vertical. En el marco metodológico puede consultarse una relación exhaustiva de todo el volumen documental producido en el proceso de la recogida de datos, en los cuadros que describen las técnicas e instrumentos aplicados para cada bloque metodológico. Por razones de espacio, priorizamos los documentos “auténticos” y visibles emanados y consolidados durante el proceso, frente a las sistematizaciones internas que precedieron al análisis de los datos.

ANEXO A

**PLANIFICACIÓN
ORIGINAL Y RESULTANTE
DEL ACOMPAÑAMIENTO A LA
ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY
PROYECTOS MARCO**

A1. PROYECTO MARCO 2000-2001

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
FICHA DE PROYECTOS/ PROGRAMAS RELACIONADOS CON POLITICAS PÚBLICAS
UNIDAD: CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL (CenDeP)
AREA: HUMANIDADES

1. Nombre del proyecto. Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes en escuelas pobres de la República Dominicana.

2. Objetivo General. Identificar y ponderar críticamente distintos factores generados en las sub-culturas de la escuela, el medio social y las familias, en relación al aprendizaje y desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes pobres, a fin de favorecer una comprensión más amplia de su proceso formativo, y de las responsabilidades a articular integradamente, en el marco de la atención a la diversidad, y desde una perspectiva de la niñez como sujeto de Derecho.

Objetivos específicos

2.1. Propiciar el acompañamiento reflexivo de estudiantes con diferentes niveles de rendimiento escolar y de ajuste personal-social, redimensionando las visiones de éxito y fracaso frente a los requerimientos de los contextos empobrecidos.

2.2. Analizar prácticas sociales y profesionales que promueven o dificultan el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

2.3. Conocer características, intereses y expresiones evolutivas de los niños, niñas y adolescentes con quienes trabajamos, en relación al papel de la escuela y las familias en su desarrollo integral.

2.4. Desarrollar destrezas y actitudes reflexivas en estudiantes, padres y docentes, que favorezcan espacios de expresión y articulación para reconstruir las prácticas de aula y garantizar la protección integral de la niñez.

3. Metodología de trabajo (1a. fase)

3.1. Investigación etnográfica, que recupere en cada escuela seleccionada y su entorno, mediante técnicas cualitativas (observación participante, historias de vida, entrevistas, grupos focales...) las percepciones de los sujetos implicados/as sobre problemáticas y potencialidades que les identifican, a fin de reorganizar con ellos/as sus prácticas, y promover del modo más eficaz respuestas curriculares adaptadas a la diversidad de características de niños, niñas y adolescentes.

3.2. Organización periódica de grupos focales del Centro de Desarrollo Profesional con otros educadores/as de escuelas vinculadas y profesionales, como espacio de resonancia de los avances de la inmersión en cada centro educativo, para fortalecer la triangulación metodológica, los aportes expertos del proceso y las reacciones relativas a extender la experiencia y aplicar sus instrumentos en otras escuelas y entornos.

3.3. Constitución de un foro permanente sobre la temática de niñez, pobreza y factores de desarrollo, como ámbito del Centro de Desarrollo Profesional, ya mientras se desarrolla la primera investigación.

4. Perfil de los/as beneficiarios/as. Educadores/as, niños, niñas y adolescentes, así como sus familias, en cada escuela implicada (primer entorno seleccionado: Escuela *República del Uruguay*, Villa Francisca, Santo Domingo).

OTROS: Educadores/as interesados/as en reflexionar su práctica con capacidad autocrítica y motivación a introducir innovaciones en la cultura escolar.

Niños, niñas y adolescentes, en necesidad de reforzar tendencias de desarrollo, o prevenir situaciones de estancamiento o riesgo.

Padres, madres y tutores/as interesados/as en potenciar sus familias como espacios de convivencia sanos, y/o en necesidad de reorientar prácticas de crianza socialmente aceptadas o no.

Los sujetos de cada muestra tienen distintos grados de responsabilidad para participar en la toma de decisiones del proceso de investigación, al poder introducir visiones del contexto, “etnográficamente válidas”, que justifiquen la modificación en algún momento de cursos de acción planificados en este proyecto. Por otra parte, al enfocar nuestro estudio en niños, niñas y adolescentes, esta perspectiva etnográfica cobra mayor interés, al favorecer su expresión, en un ámbito tradicionalmente “adulto”, como la investigación pedagógica.

5. Participación de organizaciones de la sociedad civil

a) Organizaciones del entorno, pre-identificadas en diagnóstico previo, que inciden en la vida de la escuela seleccionada, de sus estudiantes y sus familias, en cuanto aportan o no un beneficio a su desarrollo integral.

b) Coalición de ONG sustentantes del Informe sobre la aplicación de la Convención de los Derechos del niño en República Dominicana, de la cual formamos parte, mediante la incorporación de datos relevantes a la metodología de trabajo, y la extensión de resultados de investigación en sucesivos informes.

c) ONG y empresas interesadas en apoyar técnica y financieramente cada investigación, así como en extender sus aportes.

6. Participación de la comunidad. A través de la implicación de los padres y madres de los/as estudiantes acompañados/as, y mediante el acercamiento a sus hogares y entornos.

7. Participación del Estado. **A)** A través del Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación, como asesoría científica, diseño de planes de intervención conjunta, y en su caso, soporte financiero. **B)** Desde el Distrito Educativo correspondiente, como soporte técnico e intercambio de recursos pedagógicos.

8. Temporalización **8.1.** Primer Diagnóstico escuelas-entornos: Junio del 2000

8.2. Inmersión en el primer entorno seleccionado: Enero-junio del 2001 (1a. fase).

A2. PROYECTO MARCO 2002-2004

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

Miguel Ángel Moreno Hernández

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO. Bajo un eje curricular medio-ambiental, este proyecto hace confluír las perspectivas interdisciplinarias de los Derechos de la Niñez y la Atención a la diversidad, en el marco de Consejos de curso (o estructura similar) en una muestra de 6 grados de la Escuela *República del Uruguay* (Villa Francisca), operativizando la participación de los estudiantes de dicho centro educativo mediante la planificación/ejecución de acciones innovadoras de indagación y transformación de su medio ambiente escolar, familiar y barrial. Para ello, interactuarán de forma cíclica con cada grupo de estudiantes universitarios, de la materia *Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional*, en una dinámica de crecimiento recíproco, inserta en la vida escolar, junto a sus docentes y familias.

2. ANTECEDENTES MÍNIMOS. **A nivel internacional** / La visión de *participación* en la Convención de los Derechos del Niño (1989), en su artículo 12 y ss., garantiza que la “Ciudadanía social” (Seda) de la Niñez como sujeto de Derecho, reconozca las condiciones de niños/as y adolescentes, y su propia perspectiva en los asuntos que les atañen, impactando la forma de diseñar y ejecutar las políticas de atención (cfr. *Estado Mundial Infancia 2002*).

A nivel nacional / Las Consultas *El país que queremos* (1997) y *La Voz de los Niños* (1999) sentaron precedente acerca de las temáticas del desarrollo humano especialmente valoradas por niños/as y adolescentes dominicanos, así como de la metodología participativa a implementar. En 1997 la Ley de Educación institucionaliza la participación a través de los Consejos de Curso. En el año 2000 la redacción del Informe Alternativo sobre la Niñez dominicana, de la Coalición de ONG de la Niñez, especialmente en su capítulo sobre *Educación* nos ayudó a empezar a conceptualizar integralmente el Desarrollo Infantil vinculado a los mecanismos de aplicación de la Convención.

A nivel del contexto del Centro / Nuestra investigación desde el año escolar 2000/01, con co-auspicio de SEE (finalizado), ha acompañado la práctica docente de maestros/as de 1er., 2º y 3er. grado de la escuela citada, rastreando indicadores de desarrollo infantil, mediante la expresión oral, escrita y dibujos de niños/as, e inmersiones en sus hogares y contexto barrial. La escuela, valorada como el contexto institucional más importante para estos niños/as, silencia muchas de sus expresiones, a la vez que descuida ámbitos de desarrollo potencial, como el espacio físico del patio, reivindicado desde una gestión educativa que garantice el derecho a la recreación. El actual modelo de gestión de la escuela dominicana nos convence de que sólo la *participación* de niños/as puede impulsar la necesaria *provisión y protección*

A nivel del INTEC / Inicio del *practicum* de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, como campamento medioambiental, en junio del 2002; escuelas *República del Uruguay* y *Los Praditos*.

3. MARCO LÓGICO SIMPLIFICADO

OBJETIVOS	INDICADORES / MEDIOS VERIFICACION (MV)
<p style="text-align: center;">General</p> <p>3. Impulsar la participación de niños/as de la escuela <i>República del Uruguay</i> en la reconstrucción de su medio ambiente, mediante la articulación de Comités de curso y de las estrategias docentes y familiares que estimulen la interacción cooperativa escuela-comunidad.</p> <p style="text-align: center;">Específicos</p> <p>3.1 Modelar prácticas de acompañamiento mutuo niños/as-personas adultas, en un marco de reflexividad y confianza que valore la participación infantil como Derecho y necesidad.</p> <p>3.2. Motivar la observación de las necesidades infantiles, y su forma de expresión, como estímulo para otras articulaciones y formas organizativas adultas.</p> <p>3.3. Contribuir a la sistematización de un <i>practicum</i> de la electiva <i>Derechos de la niñez en la práctica profesional</i>, del INTEC, basado en atención a necesidades de la niñez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacios reconstruidos en el patio escolar (Limpieza, murales, plantación, huerto...). • Implicación y apoyo de padres y/o familiares en actividades diseñadas con sus hijos/as. MV: a) <i>Álbum fotográfico.</i> b) <i>Croquis de la escuela con detalle áreas de intervención.</i> • N° de comités de curso formados / MV: a) <i>Guía de constitución y funciones de comités de curso medioambientales.</i> b) <i>Guía de elaboración de murales con participación infantil.</i> • Integración curricular de acciones del proyecto en la planificación docente de la escuela / MV: a) <i>Matriz de planificación docente integrada.</i> b) <i>Diarios de campo de actividades.</i> • Inserción en unos 100 hogares para aplicación de encuesta sobre salud integral de la niñez (6 equipos estudiantes INTEC = 20 hogares por equipo aprox.). • N° y variedad de situaciones sistematizadas. • Claridad y potencial didáctico en la presentación de resultados a través de brochures destinados a niños/as, familias y docentes. MV: a) <i>Informe de cada equipo sobre aplicación del cuestionario de salud integral de la niñez.</i> b) <i>Brochures elaborados por cada equipo.</i> • N° de equipos y estudiantes del INTEC implicados en el acompañamiento a la escuela. MV: a) <i>Informe docente de actividades durante los períodos académicos agosto-octubre y noviembre-enero.</i> b) <i>Guía de inserción de estudiantes universitarios en contextos escolares desfavorecidos para el desarrollo de prácticas profesionales a favor de la niñez.</i>

4. METODOLOGIA y CRONOGRAMA

SEPTIEMBRE 1. Presentación del proyecto a asamblea docente de la escuela, evaluando las fases anteriores de la investigación, y el campamento medioambiental realizado para la mejora del patio de la escuela (junio'02).

1b. Motivación a una muestra de maestros/as interesados en la integración curricular del proyecto en la semana de ambientación, y primer trimestre del año escolar.

1c. **Planificación de la secuencia de acción-reflexión de cada equipo de estudiantes INTEC.**

1d. Presentación y motivación del proyecto a los grupos de estudiantes de la escuela seleccionados, preferiblemente entre aquellos ya acompañados/as y/o participantes en el anterior campamento medioambiental.

1e. Selección/prosecución de acciones de recuperación medio ambiental en el patio y entorno escolar, ya iniciadas en junio, movilizando recursos institucionales y materiales.

OCTUBRE 2. Acompañamiento de niños/as a estudiantes del INTEC a los hogares y entornos barriales, para recuperar características del medio a través de observación participante y entrevistas a las familias.

2b. Profundización y finalización de la 2ª fase de ejecución de las mejoras priorizadas en el patio de la escuela y su entorno.

2c. Animación de la conformación de Comités de curso para el diagnóstico y acción medioambiental en la escuela, los hogares y el barrio.

2d. **Diseño del plan de acción del Comité medioambiental de cada curso.**

2e. **Sistematización de experiencias/ datos de la inserción en los hogares, y devolución de los mismos a la comunidad educativa mediante brochures, foros u otros medios.**

2f. **Recuperación de percepciones infantiles** sobre el patio mediante *dibujo libre*.

NOVIEMBRE 3. **Debate y sistematización en las aulas de la escuela** sobre las características de los entornos en vías de recuperación, favorecedoras o inhibidoras del desarrollo infantil.

3b. **Planificación con los/as docentes** de actividades curriculares que integren las posibilidades del medio a favor del desarrollo de los niños y niñas.

3c. Inducción de un nuevo grupo de estudiantes del INTEC, de la materia DD.NN. (trimestre noviembre-enero), para profundizar un **nuevo ciclo de inserción** en la comunidad de Villa Francisca.

3d. Acondicionamiento Area de cuentos infantiles en la biblioteca de la escuela.

DICIEMBRE 4. **Ejecución de actividades-piloto planificadas por los/as docentes** de inserción y reconstrucción medioambiental en el entorno.

4b. Puesta en funcionamiento de **periódico mural del proyecto.**

ENERO 5. **Elaboración de informe docente** del período de prácticas universitarias en la escuela.

5b. **Evaluaciones en la comunidad educativa** de cambios y logros durante el semestre.

5c. Conclusión 3ª fase actividades de mejora medioambiental.

A3. PROYECTO MARCO 2005-2006



Instituto Tecnológico
de Santo Domingo
Área de Humanidades



**Centro de
Desarrollo Profesional**



***Acompañamiento a
la escuela
República del
Uruguay***

**Perfil de
Proyecto**

**Santo Domingo
noviembre 2005**

Qué es el Acompañamiento a la escuela República del Uruguay



Un proyecto de la universidad INTEC, a través del Centro de Desarrollo Profesional (CenDeP) del Área de Humanidades, responsable también de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, cuyos estudiantes llevan a cabo el *practicum* de la misma en esta escuela.

Este acompañamiento permite que los/as estudiantes del INTEC se involucren en la realidad de la Niñez dentro de su contexto escolar, contribuyendo a su mejora, a partir de los conocimientos adquiridos sobre los Derechos de la Niñez y Adolescencia en cada periodo académico trimestral y según las necesidades diagnosticadas participativamente en la escuela.

Desde el Centro de Desarrollo Profesional se impulsa permanente el proceso a través de una **investigación-acción** inserta, que garantiza la calidad del *practicum* y de sus aportes y que los/as estudiantes universitarios comprendan la dinámica contradictoria de los Derechos en nuestro medio.

Con el objetivo de planificar y evaluar metas alcanzables, y el cumplimiento de la legislación a favor de la Niñez, este proyecto ha generado seis *estándares* clave de calidad en Educación Inicial y Básica. Todo niño/a plenamente acompañado tiene derecho a ser partícipe de

- Un medio físico que le brinde las mayores opciones de actividad y estimulación, en coherencia con su seguridad y disfrute - **Estándar 1**
- Experiencias integrales, promoviendo su salud física, emocional y socio-cognitiva, y adecuadas a diferentes perfiles y ritmos de logro - **Estándar 2**
- Adultos/as articulados a su favor, desde el hogar, el centro educativo y los servicios sociales comunitarios, irradiando un clima colaborativo y afectuoso - **Estándar 3**
- Valores culturales significativos para la comunidad de la que forma parte, expresados a través de los programas educativos - **Estándar 4**
- Programas flexibles a cada entorno socio-cultural, a las características de los sujetos, y a la participación de estos en los cambios curriculares- **Estándar 5**
- Un marco de políticas públicas que valide estas medidas y garantice el acceso y permanencia a la Educación como su Derecho - **Estándar 6**

Misión del proyecto

Modelar un proceso consistente de intercambio de saberes y prácticas entre la comunidad educativa de la escuela República del Uruguay y estudiantes del INTEC, dirigido a establecer sólidamente los medios y experiencias de calidad educativa y de aplicación de Derechos promovidos a nivel nacional e internacional.

Visión del proyecto

Para el 2008 la escuela República del Uruguay muestra un considerable logro de al menos la mitad de los estándares planteados en este proyecto, habiéndose consolidado un modelo ideológico e instrumental de acompañamiento desde la universidad.

Objetivos del proyecto

A nuestro entender, habremos alcanzado plenamente nuestros propósitos cuando la escuela República del Uruguay ponga de manifiesto, de acuerdo a cada estándar expresado, los siguientes

Indicadores de logro

Espacios habilitados, reconstruidos y funcionales para actividades psicomotoras (juegos, deportes), cognitivas (lectura, recreativa, descubrimiento) y desarrollo socio- emocional - **Indicador 1/ Estándar 1**

Módulos de aprendizaje que exploran y activan las diferentes competencias y habilidades expresadas en los perfiles de logro de cada nivel, movilizando todos los recursos del centro y la organización cooperativa de los niños/as - **Indicador 2/ Estándar 2**

Encuentros periódicos de docentes, y de docentes con padres, junto a dirección, personal de apoyo, u otros órganos colegiados para analizar y tomar decisiones respecto al proceso educativo y a su implicación en el mismo - **Indicador 3/ Estándar 3**

Patrimonio natural, físico y humano re-identificado y preservado como medio de aprendizaje y desarrollo de valores propios y originales en cada entorno - **Indicador 4/ Estándar 4**

Adaptaciones curriculares de los programas oficiales, que canalizan a través de planes, guías y materiales, prácticas de aula interdisciplinarias, sujetas a diversas modalidades de evaluación - **Indicador 5/ Estándar 5**

Disposiciones oficiales y marcos normativos conocidos en el centro, en proceso de ser cumplidos, así como dialogados con las autoridades del Sistema periódicamente - **Indicador 6/ Estándar 6**

Escuela República del Uruguay, contexto de nuestra práctica



En Villa Francisca, uno de los barrios más empobrecidos de nuestra ciudad, esta escuela reúne las características de toda escuela pública dominicana, junto a otras específicas que propiciaron desde el año 2002, a partir de un diagnóstico previo, el inicio de nuestro acompañamiento:

- . Una comunidad docente que nos ha acogido e invitado a mejorar la realidad del centro y de sus propias prácticas.
- . Un contexto familiar con expectativas de potenciar su identidad y apoyo a la niñez
- . Una planta física en estado crítico a nivel medio ambiental, donde ensayar un rediseño de los espacios escolares que impulse el desarrollo integral de la niñez y sus Derechos.
- . Estabilidad en las condiciones de desempeño en el centro educativo, como marco de sostenibilidad del *practicum*.

La escuela, construida en la época de Trujillo, ostenta una gran densidad histórica, al tratarse de la única en el país que conserva intactos los murales de su fundación, pintados en cada aula (1952) por el artista dominicano Eligio Pichardo. Estos murales, que hoy presentan un notable deterioro, plasman en imágenes la historia colonial y republicana hasta el siglo XX, convirtiendo la escuela en un museo vivo de la cultura nacional.

Las amplias instalaciones de la escuela República del Uruguay lucen hoy deterioradas, con muros viejos y sin pintura reciente, y, sobre todo, con un gran patio que constituye un excepcional y desaprovechado recurso educativo.

Diagnosticado en el año 2001 sin la higiene y elementos mínimos que incentiven la psicomotricidad y bienestar de los/as estudiantes, el patio comparte otros daños estructurales que afectan la seguridad de niños y niñas: desniveles en el terreno, hoyos en las verjas, tuberías rotas, residuos peligrosos como vidrios, latas, etc.

A esto se suma que las aulas y otros espacios carecen de recursos de aprendizaje que personalicen y den calidad al trabajo educativo, y cuyo uso capacite a los educadores/as, según los actuales parámetros de *escuela activa*, frente a las prácticas de aula convencionales.

El reto de transformación se plantea integral y completo. Lograrlo, nuestro sueño.

Cómo lo hacemos: Nuestra pedagogía

Cada trimestre los/as estudiantes del INTEC realizan una primera inmersión en la escuela, conociendo el espacio físico, sujetos, procesos del centro e innovaciones de equipos precedentes.

Una vez actualizado este diagnóstico, cada equipo decide nuevos aportes y cómo materializarlos, diseñando planes de acción que fortalecen el ejercicio de los Derechos de niños/as y adolescentes, en seguimiento a procesos y tareas iniciadas en trimestres previos, asociadas a transformaciones visibles de los espacios y prácticas del centro.

Estas decisiones asumen involucrar siempre al máximo a los sujetos centrales de esta práctica; niños/as y adolescentes, cuya participación, junto a la de sus educadores/as, familiares y demás personal, impregna los valores de iniciativa, autonomía y responsabilidad que plantea el perfil de egresado/a del Nivel Inicial y Básico.



Igualmente, nuestros planes se articulan con otras iniciativas de las autoridades educativas y demás instancias relacionadas con la escuela.

La experiencia de cada equipo en el *practicum* ilustra así su comprensión sobre los Derechos de la Niñez y su aplicación concreta en el contexto dominicano, como eje de acción y reflexión sintetizado por el docente de la materia.

A pesar de las carencias del centro y de su contexto, que “silencian” múltiples expresiones y desarrollos de la niñez y adolescencia, la escuela sigue siendo el espacio con más recursos potenciales de socialización, como establece el *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de los Niños, Niñas y Adolescentes* :

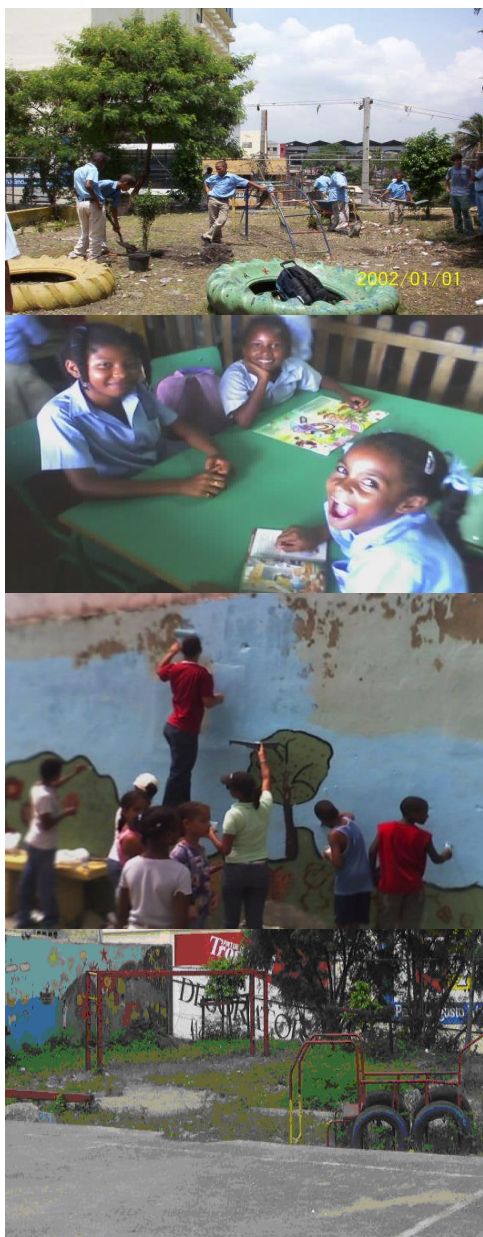
“Todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la educación integral de la más alta calidad, orientada hacia el desarrollo de sus potencialidades y de las capacidades que contribuyan a su desarrollo personal, familiar y de la sociedad”.

Ley 136-03, art. 45

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada en 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, y ratificada por el Estado Dominicano en 1991, nos compromete a adoptar las medidas educativas, administrativas, de movilización social y normativas encaminadas a divulgar y aplicar su contenido. La aprobación en nuestro país de la Ley 136-03 es un paso en ese sentido.

Desde el INTEC, articulados con las agendas nacionales de reforma del sistema educativo, esta electiva, creada a propuesta del UNICEF, y su *practicum*, constituyen una sólida oportunidad de poner en ejecución el mandato de la Convención. Cada iniciativa es una de nuestras rupturas por una cultura de Derechos.

Nuestras realizaciones, 4 rupturas que son 4 encuentros



La ruptura del medio ambiente: *Una escuela que siembra y cuida.* Organización de área verde en el patio, integrando diagnóstico, limpieza, siembra y mantenimiento. Desarrollo de Educación Ambiental con Comités de Trabajo estudiantil de la escuela. Elaboración de **Álbum de los árboles de la escuela.**

La ruptura de la palabra: *Una escuela que lee.* Re-diseño de la biblioteca mediante la inclusión de Área Infantil y elaboración y aplicación de **Guía de actividades de animación a la lectura.** Los/as estudiantes del INTEC han aportado mobiliario y libros de lectura infantil, que han clasificado con los niños y niñas de la escuela.

La ruptura del color: *Una escuela que ilumina sus espacios.* Los niños/as han confeccionado con estudiantes del Intec el mural más largo de una escuela dominicana, que ocupa toda la extensión del patio (88 m.), así como otro gran mural en la Biblioteca, revalorizando así los murales históricos, de los cuales preparamos un catálogo para su restauración.

La ruptura del juego: *Una escuela que se divierte.* Nos hemos preocupado por propiciar un espacio adecuado para la recreación, mediante la instalación y pintura de juegos de hierro y de piso en el patio, una de las innovaciones más demandadas por los niños/as de la escuela, quienes no tienen cerca de sus hogares instalaciones de este tipo.

Lo que necesitamos para seguir avanzando

Para el logro de estándares de calidad que el sistema educativo difícilmente puede cubrir, promovemos hacer creíbles las innovaciones iniciadas, auspiciando procesos y productos abiertos a toda forma de colaboración y creatividad personal e institucional.

Componente Medio Ambiente

De forma permanente: Mantener un área verde educativa y limpia requiere incrementar el número y variedad de plantas y árboles sembrados, así como tierra negra y abono. Así mismo, herramientas de jardinería y zafacones.

Coyunturalmente: Insumos para realizar pequeñas obras de acondicionamiento (huertos, semilleros, caminos...). Capacitaciones sobre cuido forestal y ornamental. Apoyo a paseos ecológicos medio ambientales.

Componente Animación a la lectura

De forma permanente: Libros de cuentos para diversas edades, enciclopedias especializadas, mapas, y obras de referencia (atlas, diccionarios, almanaques...).

Coyunturalmente: Donación de computadoras con *softwares* básicos. Animación de tardes de hora del cuento.

Componente Estética y Bellas Artes

De forma permanente: Pintura para nuevos murales, y para renovar los existentes.

Coyunturalmente: Patrocinio para restauración integral de los murales que datan de 1952. Animación de jornadas con niños/as de pintura al aire libre. Apoyo para paseos a exposiciones.

Componente Recreación

De forma permanente: Pintura para renovar cada año la funcionalidad y belleza de los juegos de hierro y de piso.

Coyunturalmente: Donación de juegos de patio (tobogán, barras...) o insumos para construirlos (Madera...). Insumos para reparaciones (soldadura, piezas). Animadores/as con niños/as para Jornadas de actividades de patio.

Estas líneas de acción y apoyo seguirán sustentándose a través de micro-proyectos y proyectos anuales elaborados por docentes de la escuela, estudiantes del INTEC y estudiantes de la escuela.



Contactos y colaboraciones

Escuela República del Uruguay
Secretaría de Estado de Educación,
Distrito educativo 15-03
Caracas, 57, Villa Francisca, Distrito Nacional
Directora: Lic. Mireya Angeles
809-6867173

Centro de Desarrollo Profesional
Instituto Tecnológico de Santo Domingo/ Área de
Humanidades
Avda. Los Próceres, Galá, Distrito Nacional
Coordinador: Lic. Miguel Angel Moreno Hdz.
809-5679271 ex. 333
www.geocities.com/escuelarepublicauruguay

Acompañamiento a la escuela
República del Uruguay
Perfil de Proyecto. Noviembre 2005
Diseño y edición final/ Miguel Angel Moreno
Versión preliminar/ Sheryl Gerónimo. Enero 2005
Asesoría/ Janet Kunhardt. Febrero 2005
Revisión/ Denise Puella. Julio 2005
Fotografías/ Estudiantes electiva DD. NN. Y
Miguel A. Moreno. Fuente: *Practicum* 2003-05

**Hay acciones que dicen
sí a la existencia,
acciones enraizadas
en el valor intrínseco de sí
mismas.**

Claudio Naranjo

ANEXO B

ASIGNATURA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL PROGRAMA ORIGINAL Y VERSIÓN FINAL SELECCIÓN DE GUÍAS DOCENTES

B1. PROGRAMA ORIGINAL. AÑO 2001

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO ÁREA DE HUMANIDADES/ Centro de Desarrollo Profesional

Programa de electiva **DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL**

Diseño : Eric Gómez y Miguel Angel Moreno

Clave : CHH - 245

Duración: 40 horas

Pre-requisitos: Ninguno

Año de inicio de la asignatura: Mayo - julio 2001

Última revisión: -----

JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES

En diferentes momentos y desde diferentes áreas, el INTEC ha participado con el UNICEF y otras instituciones del Estado en el diseño, asesoría y ejecución de programas que benefician a la niñez dominicana. En los últimos años, ha sido interés prioritario del UNICEF que la visión de Derecho, ligada al bienestar de niños, niñas y adolescentes, sea incorporada de un modo más integral y activo al quehacer de los y las profesionales del país, y que para ello, su propia formación se impregne de estos valores y principios.

Fruto de este interés, las áreas de Salud, Psicología y Humanidades/Educación, realizaron en 1999 sendos análisis de sus programas académicos para favorecer la integración curricular de la perspectiva de niñez en ellos. Igualmente, la Licenciatura de Educación Básica ofreció una electiva sobre Derechos de la niñez, dirigida especialmente a educadores/as. Dentro de los compromisos institucionales entre el INTEC y el UNICEF, se planificó que, como electiva, desde el área de Humanidades pudiera ofrecerse de modo permanente una formación en Derechos, vinculada a competencias e inquietudes de los/as estudiantes de las diferentes carreras de la universidad.

Actualmente, los Derechos de la Niñez, como perspectiva o enfoque dentro del marco más amplio de los Derechos Humanos, suponen un reconocimiento a la condición de ciudadanos/as de las generaciones más jóvenes, lo que los convierte de facto en sujetos de políticas públicas, más que en destinatarios de programas asistenciales. Como se trata, por otra parte, de generaciones en formación, y, por ello, más vulnerables, es necesario que los distintos campos profesionales especialicen también sus prácticas y valores a la luz de la incorporación de estos *nuevos* ciudadanos/as al debate social, bien sea como clientes o consumidores/as de diferentes bienes, productos y servicios.

La visión general es, pues, la de que unos/as profesionales más conscientes de los Derechos de la niñez, serán cimentadores/as de una ciudadanía mejor lograda y formada. Fuera de ámbitos profesionales concretos, esta materia sensibiliza a todo/a participante acerca de situaciones de riesgo que afectan a nuestra niñez y adolescencia, y cuya prevención es tarea de todos/as como seres humanos.

El enfoque metodológico de esta materia no desarrolla contenidos propios de las diferentes disciplinas, sino, más bien, sitúa algunos ámbitos profesionales donde aquellas se estén aplicando, para, desde ahí iluminar las necesidades y posibilidades de tomar en cuenta también a la niñez y a la adolescencia para realmente favorecer su desarrollo integral.

PROPOSITOS

- 1. Favorecer la incorporación de la perspectiva de los Derechos de la niñez en la formación integral, y futura práctica profesional, de los/as estudiantes universitarios/as, de acuerdo a estándares actualizados sobre desarrollo humano.*
- 2. Propiciar la comprensión e internalización de una nueva visión de la niñez y adolescencia como sujetos de políticas públicas y de prácticas profesionales específicas, posicionando en los y las participantes una conciencia firme y clara acerca de su relevancia en la formación del Ser humano y su desarrollo.*
- 3. Ofrecer herramientas para la indagación y análisis de las prácticas sociales que afectan a la niñez y adolescencia.*
- 4. Identificar prácticas e intereses profesionales vinculados a las carreras que ofrece el INTEC, en relación a la mejora de la calidad de vida de la población infanto-adolescente.*

CONTENIDOS

1. Bases normativas de una nueva visión de niñez.

- 1.1. Declaración y Convención sobre los Derechos del Niño. Evolución histórica de los enfoques de atención a Niñez y Adolescencia.*
- 1.2. Disposiciones legales derivadas: Ley 14-94, Convenios (138 OIT...). Instituciones y organismos nacionales/ internacionales involucrados en el trabajo de Derechos.*
- 1.3. Informes y consultas nacionales de análisis y recuperación de los intereses y problemáticas de la niñez dominicana.*

2. Dimensiones de análisis de la realidad social de la niñez y adolescencia en relación a ámbitos de práctica profesional (Estándares internacionales).

- 2.1. Medidas generales de aplicación de la Convención.*
- 2.2. Definición de niño/a vs. Visiones sociales.*
- 2.3. Principios generales de la Convención.*
- 2.4. Derechos y libertades civiles.*
- 2.5. Entorno familiar y tutela.*
- 2.6. Salud Básica y bienestar.*
- 2.7. Educación, esparcimiento y actividades culturales.*
- 2.8. Medidas especiales de protección.*

**3. Los Derechos de la Niñez y Adolescencia y sus implicaciones profesionales:
Propuestas innovadoras.**

- 3.1.** Atención primaria, medicina preventiva, pediatría comunitaria, salud integral del y la adolescente, salud reproductiva, y otras tendencias emergentes en las Ciencias de la Salud.
- 3.2.** Nuevos enfoques de atención clínica e intervención comunitaria desde los aportes de la psicología evolutiva, cognitiva y social.
- 3.3.** Diseño urbano e ingeniería civil: Espacios sociales sanos e inclusivos.
- 3.4.** Nuevas tecnologías en función de servicios básicos para la población infanto-juvenil: softwares e instalaciones en instituciones, hogares y comunidades, diseñados desde la ingeniería de sistemas, eléctrica y mecánica.
- 3.5.** Niños, niñas y adolescentes como sujetos de políticas económicas y prácticas de mercado.
- 3.6.** Prevención, atención y diseño de programas para infancia y adolescencia desde la perspectiva de los equipos multidisciplinares.
- 3.7.** Ejes transversales inter-sectoriales y agendas comunes hacia una visión sistémica y holística del desarrollo humano.
- 3.8.** Implicación de grupos y comunidades en la multiplicación de los Derechos de la Niñez y Adolescencia: Vinculación con ONGs e instituciones del Estado.

METODOLOGIA

La asignatura se estructura en torno a tres bloques:

- 1.** *Un primer bloque de estrategias se referirá al análisis documental de los tratados e informes normativos y descriptivos acerca de la niñez en el mundo y en República Dominicana, a fin de contrastar visiones y realidades con las propias visiones de los/as participantes.*
- 2.** *Los/as participantes definirán en un segundo momento un ámbito de interés profesional vinculado a su carrera universitaria, futura práctica profesional, u otras inquietudes sociales, desde el cual realicen una indagación sistemática de algunos indicadores de bienestar social de niños, niñas y adolescentes, en un contexto real del país, y con sujetos reales, bajo la guía del/ la docente.*
- 3.** *Con los resultados producidos en esta indagación, los/as estudiantes desarrollarán proyectos de intervención profesional que mejoren algunas situaciones descritas, integrando la perspectiva de niñez a la consideración de la mejora de la calidad de vida.*

BIBLIOGRAFIA

ARRIETA, L. y MORESCO, M. (1992). *Chicos que molestan. Educar desde el conflicto.* Madrid, CCS.

AA.VV. (1999). *Convención sobre los derechos del Niño* (Edición comentada). Santo Domingo, UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez.

AA.VV. (2000). *Estado Mundial de la Infancia 2000.* New York, UNICEF.

AA.VV. (1996). *Carpeta para facilitar actividades de capacitación sobre los Derechos de la Niñez.* Santo Domingo, UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez.

AA.VV. (2000). La encuesta de UNICEF. La cruda verdad sobre los niños. En rev. *Rumbo*, núm.333.

CELA, J. (1998). *Socialización de la niñez en la cultura de la pobreza*, en *La otra cara de la pobreza*. Santo Domingo, Centro Estudios Sociales P. Juan Montalvo. 2ª ed.

COALICION DE ONGs (2000). *Informe alternativo de las ONGs sobre el cumplimiento de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño.* Caracas, UNICEF/TACRO.

II CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE MINISTRAS/OS Y ALTOS RESPONSABLES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA (2000). *Declaración de Panamá. La voz iberoamericana con y por la infancia y la adolescencia en el nuevo milenio, base de la justicia y la equidad.* Panamá.

ENDE, M. (1990). *Momo (Una novela-cuento de hadas)* Madrid, Alfaguara. Caps. 1 y 3.

FIALLO, J.A. (1998). *La democracia de los niños y las niñas, los muchachos y las muchachas.* Intervención en XIV Cena Hora Puerta de América, Ambito María Corral. Casa de España. Santo Domingo, Mimeo.

FIALLO, J.A. (1999). *Acercamiento a situar sujetos en sus experiencias generacionales juveniles para estrategias del presente y el futuro.* Taller de la materia “Problemas generacionales actuales”. Postgrado espec. en Ciencias Sociales. Santo Domingo, INTEC. Mimeo.

GARCIA MENDEZ, E. *De las necesidades a los Derechos: De “los menores en circunstancias especialmente difíciles” a “los derechos del niño”.* UNICEF. Mimeo.

GARCIA MENDEZ, E., ARALDSEN, H. (1995). *El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: Tendencias y perspectivas*, en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina.* Caracas, UNICEF/IIN. Vol.III.

GOMES, A. CARLOS (1995). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socio-educativo con adolescentes en dificultades.* Buenos Aires, UNICEF/Losada.

GOMEZ, E. et al (1997). *El país que queremos. Consulta nacional de adolescentes y jóvenes. Manual instructivo.* Santo Domingo, SEEC/ UNICEF.

GONZALEZ, S. y PEPEN, M. (1994). *Los derechos de la niñez. Guía didáctica para educadores y educadoras.* Santo Domingo, UNICEF/ ONAPLAN/ CSP.

MARTINEZ, A. (1999). *Los derechos Humanos como cosmovisión.* UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez. Santo Domingo, Mimeo.

MAURAS, M. (1995). “Informe final reunión puntos focales área Derechos del Niño”. En AA.VV.: *Derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y políticas sociales en América Latina.* o.c. Vol.II.

PILOTTI, F. (1995). *Crisis y perspectivas del sistema de bienestar infantil en América Latina*, en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina*, o.c. Vol. I.

PILOTTI, F.J. (1995). *Algunas características generales de los organismos no-gubernamentales que trabajan por la Infancia en América Latina y el Caribe.*, en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina.* o.c. Vol. III.

SEDA, E. (1997). *Niño sujeto de Derechos y Ciudadano en políticas públicas.* Campinas, Brasil. UNICEF. Mimeo.

TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

B2. PROGRAMA REVISADO. AÑO 2003

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
ÁREA DE HUMANIDADES/ Centro de Desarrollo Profesional

*Programa de electiva **DERECHOS DE LA NIÑEZ***
EN LA PRACTICA PROFESIONAL

Diseño : Eric Gómez y Miguel Angel Moreno

Clave : CHH - 245

Duración: 40 horas

Pre-requisitos: Ninguno

Año de inicio de la asignatura: Mayo- julio 2001

Última revisión: Agosto - octubre 2003

ANTECEDENTES

En diferentes momentos y desde diferentes áreas, el INTEC ha participado con el UNICEF y otras instituciones del Estado en el diseño, asesoría y ejecución de programas que benefician a la niñez dominicana. En los últimos años, ha sido interés prioritario de UNICEF que la visión de Derecho, ligada al bienestar de niños, niñas y adolescentes, sea incorporada de un modo más integral y activo al quehacer de los y las profesionales del país, y que para ello, su propia formación se impregne de estos valores y principios.

Fruto de este interés, las áreas de Salud, Psicología y Humanidades, realizaron en 1999 sendos análisis de sus programas académicos para favorecer la integración curricular de la perspectiva de niñez en ellos. Igualmente, la Licenciatura de Educación Básica ofreció una electiva sobre Derechos de la niñez, dirigida especialmente a educadores/as. Dentro de los compromisos institucionales entre el INTEC y el UNICEF, se planificó que, como electiva, desde el área de Humanidades pudiera ofrecerse de modo permanente una formación en Derechos, vinculada a competencias e inquietudes de los/as estudiantes de las diferentes carreras de la universidad.

JUSTIFICACION

Actualmente, los Derechos de la Niñez, como perspectiva o enfoque dentro del marco más amplio de los Derechos Humanos, suponen un reconocimiento a la condición de ciudadanos/as de las generaciones más jóvenes, lo que los convierte de facto en sujetos de políticas públicas, más que en destinatarios de programas asistenciales. Como se trata, por otra parte, de generaciones en formación, y, por ello, más vulnerables, es necesario que los distintos campos profesionales especialicen también sus prácticas y valores a la luz de la incorporación de estos *nuevos* ciudadanos/as al debate social, como sujetos, clientes y/o consumidores/as de diferentes bienes, productos y servicios.

Desde el compromiso de una formación universitaria integral, entendemos, pues, que unos/as profesionales más conscientes de los Derechos de la niñez, serán cimentadores/as de una ciudadanía con más posibilidades. Fuera de ámbitos profesionales concretos, esta materia sensibiliza a todo/a participante acerca de situaciones de riesgo que afectan a nuestra niñez y adolescencia, y cuya prevención es tarea de todos/as como seres humanos.

En este sentido, al asumir el objetivo institucional del INTEC referido al compromiso social de la formación superior, la metodología de esta materia sitúa a los/as estudiantes en experiencias vinculadas a la realidad de la niñez dominicana, donde es posible problematizar contenidos de práctica y desarrollar competencias profesionales y humanas, en la medida en que se diseñan y ejecutan participativamente aportes a la mejora de esa realidad.

CONTENIDOS

1. DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA COMO PARTICIPACION

- 1.1. La participación en el Desarrollo Humano como camino de ciudadanía. Desarrollo a Escala Humana.*
- 1.2. La Convención de los Derechos del Niño: Trayecto participativo hacia la ciudadanía social de la niñez.*
- 1.3. Espacio ciudadano, participación de la niñez y focalización de Derechos: oportunidades aprovechadas.*

2. DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA COMO PROTECCION

- 2.1. Situaciones de riesgo y responsabilidad social hacia la niñez. Informe Alternativo sobre la niñez dominicana (agosto 2000).*
- 2.2. Espacios inclusivos y reorganización de prácticas sociales: Familia, escuela, vecindario, servicios sociales, servicios públicos, empresa, Estado, organizaciones.*
- 2.3. Código para la protección de niños, niñas y adolescentes: un nuevo contrato de ciudadanización.*

3. DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA COMO PROVISION

- 3.1. Metas de Desarrollo Humano como indicadores de logro. Aportes al desarrollo psico-motor de la niñez y adolescencia desde una visión sistémica de necesidades y recursos.*
- 3.2. Aportes al desarrollo cognitivo de la niñez y adolescencia desde una visión sistémica de necesidades y recursos.*
- 3.3. Aportes al desarrollo socio-emocional de la niñez y adolescencia desde una visión sistémica de necesidades y recursos.*

APRENDIZAJES ESPERADOS

1. Favorecer la incorporación de la perspectiva de los Derechos de la niñez en la formación integral y futura práctica profesional, de los/as estudiantes universitarios/as, de acuerdo a estándares actualizados sobre desarrollo humano.
2. Propiciar la comprensión e internalización de una nueva visión de la niñez y adolescencia como sujetos de políticas públicas y de prácticas profesionales específicas, posicionando en los y las participantes una conciencia firme y clara acerca de su relevancia en la formación del Ser humano y su desarrollo.
3. Ofrecer herramientas para la indagación, análisis, acompañamiento y transformación de prácticas y espacios sociales, donde es más urgente impulsar el protagonismo de la niñez y adolescencia.
4. Identificar prácticas e intereses profesionales vinculados a las carreras que ofrece el INTEC, en relación a la mejora de la calidad de vida de la población infanto-adolescente.

DISEÑO METODOLOGICO

El trayecto metodológico de la materia se desarrollará en dos escenarios; las sesiones docentes en el INTEC y el espacio de práctica académica.

El proceso práctico y evaluativo será monitoreado tutorialmente, y orientado según **guías** de ejecución o desempeño, como las que se adjuntan en este programa.

Sesiones docentes

Concebidas como *Encuentros de aprendizaje reflexivo*, **bajo el doble formato de entregas teóricas de 50 min.** (con guías teóricas audio-visuales) **y trabajo en equipo en los siguientes 50 min., reaccionando a la teoría** para elaborar productos (evaluables) de preparación y aplicación directa al *practicum*: Planificaciones, esquemas, borradores, bocetos... Este espacio habitual de trabajo en equipo en el aula, pretende fortalecer la estructura de trabajo cooperativo que es básica para el desarrollo del *practicum*, y para la cual se solicita una **matriz de datos grupales**.

Los productos propuestos se entregarán al final de cada sesión, y en la siguiente serán devueltos con revisiones del docente a integrar para el *practicum*.

La experiencia del *practicum* de cada semana será integrada por la reflexión teórica de la semana siguiente, y ésta, a su vez, re-impulsará un nuevo ciclo semanal de práctica, guiado por los *aprendizajes esperados* marcados con el docente.

Cada trimestre, los/as estudiantes cerrarán el período académico analizando su proceso de aprendizaje reflexivamente, de modo que definan un **Eje de acción interdisciplinar** para el *practicum* del siguiente trimestre en cada uno de sus ámbitos, **formulado como uno de los Derechos de la Niñez** que se considere de mayor pertinencia o emergencia experimentar.

Practicum

Entre las semanas 1-9 del calendario del INTEC, los/as estudiantes formarán parte de un contexto de socialización de la niñez y adolescencia, donde ya hay un trabajo previo que garantiza un proceso educativo. En la actualidad, se ha priorizado el contexto escolar, por la suma de articulaciones de Derechos, sujetos y ámbitos que es posible experimentar y hacia la que aportar desde diferentes énfasis profesionales. Para abordar esta inmersión, los/as estudiantes del INTEC se organizarán desde el primer momento en equipos permanentes durante todo el trimestre.

La primera semana los/as estudiantes realizan su primera inmersión al contexto de práctica y a la escuela, siendo recibidos/as, preferiblemente, por algún miembro de esa comunidad educativa, como guía por el espacio físico, y de las innovaciones iniciadas en trimestres anteriores.

El docente del INTEC estará presente con los/as estudiantes sólo en algunos momentos durante el desarrollo del *practicum*, especialmente en actividades o reuniones de coordinación. Periódicamente se acercará a la escuela a registrar los avances de los trabajos grupales.

Tras su primera inmersión, **cada equipo planificará un horario de práctica, acordado con docentes y estudiantes de uno o más cursos de la escuela, al que acompañará(n) al menos una vez a la semana**, en horario matutino o vespertino del Centro educativo (aprox., en el horario de la “tanda”, unas 3 horas/ jornada). Este horario será informado al docente del INTEC y a la directora de la escuela.

En ese horario de inmersión en el Centro educativo, los/as estudiantes y docentes (y también padres y madres de los NNA de esos grados), serán la *contra-parte* de las acciones que planifique cada equipo del INTEC en la materia. Es imprescindible animar la **participación** de NNA, docentes y demás miembros de la comunidad educativa,

- a) Identificando/apoyando a Coordinadores/as de clubes de cada curso...
- b) Articulando el plan de *practicum* como apoyo al plan del/la docente acompañante...
- c) Apoyando/ involucrándose en momentos o procesos de la escuela en cada época (vg. Semana Ambientación, fiestas, Actos...), que permitan presentar también los aportes del proyecto...

¿Cuáles son las tareas que se planifican y ejecutan en el *practicum*? Aquéllas que fortalecen el ejercicio de los Derechos de la niñez y la adolescencia, dando continuidad a procesos y tareas iniciados en trimestres anteriores, como ejes de acción y reflexión que sintetiza el docente de la materia. A partir de lo cual, cada equipo decide nuevos aportes y plantea el cómo materializarlos.

Combinando siempre lo individual y lo grupal, cada estudiante planificará una **dimensión de competencias** focalizadas (**v. guía 1**) para asumirlas en su trabajo de campo, según intereses, experiencia..., organizando y calendarizando las *tareas* perfiladas para el trimestre (**v. guía 3**), para articularlas en una sola planificación grupal, coherente e interdependiente, como tarea de equipo.

Cada equipo elegirá un ámbito de práctica para el trimestre, dentro de las opciones definidas (**v. guía 4**), y en relación al perfil de su carrera y otros intereses. Cada estudiante del INTEC realizará un **aporte pedagógico visible** durante su paso por la escuela: donar un libro de cuentos a la Biblioteca, sembrar una mata en el patio...

Acompañamiento docente y evaluación

A nivel individual, como registro de su inserción en el *practicum*, cada estudiante entregará semanalmente **un diario de campo**, elaborado según guía específica, donde acreditará su seguimiento a la competencia de trabajo asumida. La entrega será virtual e impresa, y al final del período académico estará firmado por los/as docentes de la escuela acompañantes de la práctica.

Cada integrante de cada equipo asumirá durante alguna semana del *practicum* realizar un **registro fotográfico** de las actividades desarrolladas, como segundo componente de evaluación individual, entre otros posibles.

A nivel grupal, cada equipo acordará con el docente de la materia, en una matriz al efecto, los productos por los que va a ser evaluado, como parte de su plan de acción, en respuesta al perfil de tareas de acompañamiento del trimestre (**guía 3**), y según los indicadores de logro que se desprenden (**guía 4**).

Cada grupo definirá igualmente con el docente de la materia la puntuación para cada producto evaluativo, de acuerdo a la complejidad de las mismas, y las sub-tareas que implican. Se sugiere un máximo de tres actividades evaluativas grupales, aunque el proceso de logro, puede acreditarse mediante puntuaciones parciales acordadas. También habrá componentes de trabajo grupal, que serán evaluados individualmente, según competencias asumidas para el logro colectivo.

Estos productos serán tan singulares cada trimestre, como los ámbitos de acompañamiento definidos, y permitirán desarrollar las competencias que se consideran profesionalizantes en diversos cometidos para garantizar el disfrute de los Derechos de la Niñez: *animar un proceso comunitario, organizar un acto, elaborar un material didáctico, investigar sobre contenidos curriculares, organizar una campaña de sensibilización, ejecutar un proyecto de transformación de un espacio físico, diseñar una presentación gráfica o audio-visual ...*

Las **tutorías** serán telefónicas (ext. 240), por e-mail (ma.moreno@mail.intec.edu.do), o presencialmente (oficina docente CenDeP, EP-307), una o dos horas antes de cada sesión de clase, previa cita, preferiblemente. Es necesario utilizar estas vías de comunicación para **avisar (previamente, de ser posible)** de cualquier circunstancia que altere algún aspecto planificado.

Solamente se acepta una semana de demora en **fechas de entrega** de trabajos.

Las circunstancias del/la estudiante (índice académico, prueba académica, crédito estudiantil, becas, horarios laborales rígidos, ausencia por enfermedad...), cuando sea preciso, se acreditarán documentalmente (hoja de pago, carta laboral, hoja de índice, etc.), especialmente si se solicitan condiciones al margen del plan académico del trimestre.

Si algún estudiante desea especializarse en tareas de *asistente* del docente o del proceso del *practicum*, podría acordarse un programa evaluativo específico, sin menoscabo de la calidad de sus aprendizajes y participación en la materia.

BIBLIOGRAFIA

ARRIETA, L. y MORESCO, M. (1992). *Chicos que molestan. Educar desde el conflicto*. Madrid, CCS.

AA.VV. (1994). *Para la Vida / Versión dominicana. Un reto de comunicación*. Santo Domingo, UNICEF/OPS / UNESCO / SESPAS / SEEBAC / FNUAP

AA.VV. (1996). *Carpeta para facilitar actividades de capacitación sobre los Derechos de la Niñez*. Santo Domingo, UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez.

AA.VV. (1999). *Convención sobre los derechos del Niño* (Edición comentada). Santo Domingo, UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez.

AA.VV. (2000). *La encuesta de UNICEF. La cruda verdad sobre los niños*. En rev. *Rumbo*, núm.333.

AA.VV. (2002). *Estado Mundial de la Infancia 2002 .Capacidad de liderazgo*. New York, UNICEF.

BUTTON, J. y FRIENDS OF THE EARTH (1990). *Háztelo verde. 1.000 ideas para que cada persona pueda mejorar su calidad de vida y la salud del planeta*. Barcelona, Integral.

CELA, J. (1998). *Socialización de la niñez en la cultura de la pobreza*, en *La otra cara de la pobreza*. Santo Domingo, Centro Estudios Sociales P. Juan Montalvo. 2ª ed.

COALICION DE ONGs (2000). *Informe alternativo de las ONGs sobre el cumplimiento de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño*. Caracas, UNICEF/TACRO.

II CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE MINISTRAS/OS Y ALTOS RESPONSABLES DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA (2000). *Declaración de Panamá. La voz iberoamericana con y por la infancia y la adolescencia en el nuevo milenio, base de la justicia y la equidad*. Panamá.

ENDE, M. (1990). *Momo (Una novela-cuento de hadas)* Madrid, Alfaguara. Caps. 1 y 3.

FIALLO, J.A. (1998). *La democracia de los niños y las niñas, los muchachos y las muchachas*. Intervención en XIV Cena Hora Puerta de América, Ambito María Corral. Casa de España. Santo Domingo. Mimeo.

FIALLO, J.A. (1999). *Acercamiento a situar sujetos en sus experiencias generacionales juveniles para estrategias del presente y el futuro*. Taller de la materia “Problemas generacionales actuales”. Postgrado en Ciencias Sociales. Santo Domingo, INTEC. Mimeo.

GARCIA MENDEZ, E. *De las necesidades a los Derechos: De “los menores en circunstancias especialmente difíciles” a “los derechos del niño”*. UNICEF. Mimeo.

GARCIA MENDEZ, E., ARALDSEN, H. (1995). *El debate actual sobre el trabajo infanto-juvenil en América Latina y el Caribe: Tendencias y perspectivas*, en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina*. Caracas, UNICEF/IIN. Vol. III.

GOMES, A. CARLOS (1995). *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socio-educativo con adolescentes en dificultades*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.

GOMEZ, E. et al (1997). *El país que queremos. Consulta nacional de adolescentes y jóvenes. Manual instructivo.* Santo Domingo, SEEC/ UNICEF.

GONZALEZ, S. y PEPEN, M. (1994). *Los derechos de la niñez. Guía didáctica para educadores y educadoras.* Santo Domingo, UNICEF/ ONAPLAN/ CSP.

HERRERA, A. (2002). *Áreas urbanas amigas de la niñez. Ideas para la acción. Libro de consulta para las iniciativas comunitarias en la República Dominicana.* Santo Domingo, UNICEF/ Municipios Amigos de la Niñez y Adolescencia. 2ª ed. Adaptado y trad. de original de Malaysia (1998).

LLABRES, M.A. y otros* (1985). *Juega limpio con tu ciudad. Programa escolar.* FEMP/ Ayuntamiento de Sevilla. Barcelona, Teide. Cuadernos de 3º y 8º del Nivel Básico (*Asoc. Maestros Rosa Sensat y Dpto. Ecología Univ. Autònoma de Barna.)

MARTINEZ, A. (1999). *Los derechos Humanos como cosmovisión.* UNICEF/ Programa Derechos de la Niñez. Santo Domingo, Mimeo.

MAURAS, M. (1995). “Informe final reunión puntos focales área Derechos del Niño”. En AA.VV.: *Derecho a tener derecho. Infancia, Derecho y políticas sociales en América Latina.* o.c. Vol.II.

MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones.* Montevideo, Nordan-Comunidad/ REDES.

PILOTTI, F. (1995). *Crisis y perspectivas del sistema de bienestar infantil en América Latina,* en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina.* o.c. Vol. I.

PILOTTI, F.J. (1995). *Algunas características generales de los organismos no-gubernamentales que trabajan por la Infancia en América Latina y el Caribe.* , en AA.VV. *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas sociales en América Latina.* o.c. Vol. III.

SEDA, E. (1997). *Niño sujeto de Derechos y Ciudadano en políticas públicas.* Campinas, Brasil. UNICEF. Mimeo.

TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

TRILLAS, J. y NOVELLA, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia,* en *Revista Iberoamericana de Educación.* nº 26, mayo-agosto, OEI, www.campus-oei.org

GUIA 1

DIMENSIONES DE COMPETENCIAS A DESARROLLAR COMO ACOMPANIAMIENTO A LA PARTICIPACION DE LA NIÑEZ

1. ANIMACION-----ANIMADOR / A

- .Planificar la dinámica de encuentros en la comunidad educativa, en torno a los ámbitos de acompañamiento, y especialmente con los/as docentes interesados/as.*
- . Impulsar el protagonismo y participación de NNA y demás miembros de la comunidad educativa.*
- .Apoyar la integración de las tareas del practicum en los planes docentes de la escuela.*
- .Coordinar/animar la planificación y trabajo grupal, e informar c/. semana al docente del INTEC*

2. COMUNICACIÓN-----COMUNICADOR/ A

- .Conectar por diversas vías orales (tfno....) y escritas, a los/as implicados/as en el acompañamiento (NNA de la escuela, padres-madres, docentes...), sujetos de interés a involucrar, así como miembros del propio grupo.*
- .Aplicar conocimientos de informática y fotografía para socializar nuestro proceso, priorizando la expresión de los/as NNA y demás miembros de la comunidad educativa.*
- .Publicitar en la escuela el plan del grupo, a fin de motivar el interés de los/as docentes a que se lleve a cabo en su curso.*

3. INFRAESTRUCTURA ----- ESCENOGRAFO/ A

- .Planificar y ejecutar cambios en la planta física e instalaciones acordes con medios a nuestro alcance y durabilidad del trabajo.*
- .Analizar y organizar recursos y logística de ejecución, involucrando a miembros de la comunidad educativa.*

4. DOCUMENTACION -----DOCUMENTALISTA

- .Revisar documentación impresa y virtual significativa a las tareas del acompañamiento, apoyando su integración a la planificación docente de la escuela.*
- .Capacitar a NNA -docentes de la escuela en el manejo formativo y lúdico de información a su alcance, especialmente de la biblioteca de la escuela.*

5. RECURSOS ----- PROMOTOR/ A

- .Identificar y facilitar los contactos más idóneos para favorecer la sostenibilidad de los cambios y autonomía de la escuela, desde asesorías y donaciones.*
- .Elaborar guías de recursos temáticos.*
- .Presupuestar insumos básicos para c/. actividad, opciones de compra y vías de financiamiento*

GUIA 2

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

CRITERIOS DE EJECUCIÓN TRABAJO DE CAMPO- Revisión sepbre. 2003

1. El horario del *practicum* se respetará, dentro de la tanda escolar, sin esperar a ningún compañero retrasado/a más de 15 min.; cualquier ausencia será compensada por el resto del grupo. Para privilegiar la tarea planificada, el juego en la cancha, u otra tarea no planificada, se llevará a cabo, si se desea, 30 min. antes de la hora oficial de salida.
2. Antes de iniciar la jornada, cada grupo revisará brevemente su plan de trabajo, adaptándolo creativamente en caso de que existan interferentes, con el interés de que los NNA disfruten la actividad planificada para ellos/as. Cada grupo estará abierto a apoyar y colaborar con otros grupos de estudiantes del INTEC.
3. En caso de que el curso de la escuela planificado para interactuar con estudiantes del INTEC no se encuentre disponible, el grupo buscará otro curso, en diálogo con su respectivo/a docente.
4. Cada grupo asumirá para cada actividad sólo el número de niños/as seleccionado (clubes/ cursos...), combinando los elementos necesarios de autoridad, autonomía y confianza que caracterizan nuestro estilo de trabajo.
5. Cada docente será invitado a ser parte de la actividad del día, en la medida de sus posibilidades, dialogando antes y después de cada actividad el plan de acción y sus resultados, a fin de integrar sus perspectivas.
6. Antes de salir del aula, y al retornar a ella, los/as estudiantes del INTEC recordarán con los niños/as de la escuela los objetivos, normas e instrucciones del día. Al recoger al grupo de estudiantes de cada día se recordará a los cursos a los que les toque la semana siguiente. Si se trata de actividad de pintura mural, se pasará una nota por escrito para que acudan con otra muda de ropa. Los equipos/ insumos de la jornada serán solicitados de los lugares donde se guardan.
7. Cada día será registrado fotográficamente y mediante anotaciones para el diario.
8. Todas las sugerencias del personal del Centro u otros miembros de la comunidad educativa serán escuchadas para orientar nuestra práctica. El personal de dirección, docente y de servicios del centro es referente ante toda dificultad.
9. Los objetivos sin lograr o inquietudes del proceso se compartirán con el docente acompañante del INTEC, iluminando entre todos nuevas rutas o límites de acción.
10. Cada grupo recogerá con los/as estudiantes de la escuela los equipos, materiales y desechos de cada actividad.

Nuestra organización y amor modelarán estas mismas actitudes en los niños y niñas

GUIA 3

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL - INTEC / CENDEP

MODELO DE TAREAS* TRIMESTRALES (trimestre agosto-octubre 2003)

ACOMPANAMIENTO ESC. REPUBLICA DEL URUGUAY

Ejes del trimestre: *Derecho al Medio Ambiente – Derecho al Juego*

Dimensiones Competencias	1. ANIMACION . Planificar la dinámica personal y grupal... . Impulsar el protagonismo y participación de NNA... . Coordinar/animar.	2. COMUNICACIÓN . Conectar por diversas vías orales (tfno....) y escritas... . Aplicar conocimientos de informática y fotografía...	3. INFRAESTRUCTURA . Planificar y ejecutar cambios en la planta física. . Analizar y organizar recursos y logística...	4. DOCUMENTACION . Revisar documentación impresa y virtual... . Capacitar a NNA - docentes de la escuela en el manejo...	5. RECURSOS . Identificar y facilitar los contactos más idóneos. . Elaborar guías de recursos temáticos.
Ambitos					
a) MEDIO AMBIENTE**	1.1.a. Red regantes y tareas cuido matas sembradas para integrar plan docente. 2.1.a. Colocación mural Arboles en entrada esc. 3.1.a. Reforzar murales corcho y animar uso con dibujos NNA y fotos ntro. proyecto (Foto-palabra).	1.2.a. Invitac. esc. especialistas INTEC: Prof. Josefina-Gerarda (SHN) / Ana Mercedes (Bio-INTEC). 2.2.a. Invitar esc. especialistas FF.AA. y Jardín Botánico para definir prog. capacitac. docente 3.2.a. Contactar y comprometer a NNA de la esc. para riego matas y chapeo.	1.3.a. Diseñar modelo y ejecutar Valla/ protección y delimitación matas 2.3.a. Mejora estética (pintura) área anfiteatro- escalera c/.Barahona	1.4.a. Concluir Album Arboles esc. Uruguay como recurso de aula: integrar plan docente como Derec. Medio Amb. 2.4.a. Identificación/ selección de ensayos y cuentos de la biblioteca esc. que ilustren el proceso. 3.4.a. Uso Mural y espacio Bib. para ejercitar 2.4	1.5.a. Apoyo personal técnico/ medios Jardín Botánico, FF.AA., ENDA-CARIBE, etc. 2.5.a. Coord. padres para aporte pedazos zinc o similar (protecc. matas) 3.5.a. Coord. con prof. Ana Celia uso pintura-brochas
b) JUEGOS**	1.1.b. Encuentro-Taller de juegos con docentes y padres-madres para integrar plan docente. 2.1.b. Reforzar murales corcho y animar uso con dibujos NNA y fotos ntro. proyecto (foto-palabra)	2.1.b. Diaporama PPS Lo que aprendimos participando.	1.3.b. Elab. croquis integrado Area forestal y de juegos del patio 2.3.b. Instalación juegos 3.3.b. Mejora mural patio izquierdo.	1.4.b. "Derecho al juego" como elab. Normas-Guía uso con NNA para integrar plan docente (consid. tb juegos de piso) 2.4.b. Identificación/ selección de ensayos y cuentos de la biblioteca esc.... 3.4.b. Uso Mural y espacio Bib. para 2.4	1.5.b. Coord. padres para soldar e instalar juegos, ayudando a obtener y transportar recursos. 2.5.b. Item 3.5.a

* AMBITOS ANALISIS REALIDAD ESCOLAR: Curricular / Gestión / Infraestructura / Socio-cultural

** TAREAS INTERDEPENDIENTES según dimens. (eje horizontal, subrayadas y negritas) y ámbitos (eje vertical, cursiva)

GUIA 4

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL- INTEC / CENDEP
MODELO DE APRENDIZAJES ESPERADOS e
INDICADORES DE LOGRO MINIMOS
ACOMPANAMIENTO ESC. REPUBLICA DEL URUGUAY- Agosto-octubre 2003
Ejes del trimestre: *Derecho al Medio Ambiente – Derecho al Juego*

	APRENDIZAJES ESPERADOS	INDICADORES DE LOGRO inter-dimensiones (PROPUESTA ORIENTATIVA)
SEMANA 1	.Análisis de los elementos que hacen de la Escuela <i>República del Uruguay</i> una Escuela “Amiga de la niñez”, en especial respecto a los aspectos innovados desde nuestro acompañamiento.	.Croquis general de la escuela con reseña de elementos significativos para el trabajo grupal asumido y listado de acciones básicas. .Inventario de matas sembradas y matas “viejas”.
SEMANA 2	.Identificación de actores clave, en el barrio y la escuela, para involucrarlos en el proceso, integrando su perspectiva.	.Nº de contactos realizados y acuerdos alcanzados .Plan de acompañamiento grupal a la participación de la niñez. .Prototipo/ modelo definido sistema de protección a implementar con matas.
SEMANA 3		.Instalación sistema protección matas y red regantes/chapeo iniciada. .Nº de padres implicados/as en instalación protección matas.
SEMANA 4		. Sistema de Protección de matas instalado (<i>inicio año escolar</i>) . Mural “Árboles de la escuela” instalado. .Croquis integrado Area de juegos-Area Forestal colocado en cada mural informativo de la escuela
SEMANA 5		.Juegos reforzados (soldadura) y plan instalación confirmado. .Entrega formal propuesta <i>Guía y Normas uso Area de juegos</i> a directora, equipo docente y Directiva ASOMAPAE para aplicación provisional. .Entrega formal <i>Album árboles de la escuela...</i> a Comunidad esc. .Nº de acuerdos acompañamiento logrados con docentes esc.
SEMANA 6		.Recogida de reacciones a propuesta <i>Guía y Normas...</i> en cada curso de la escuela (Semana de ambientación). .Nº de clubes medio-ambientales y biblioteca activados con horario.
SEMANA 7		. 3 Juegos instalados en el patio de Nivel Básico y gomas grandes .Nº de murales informativos animados / dibujos de NNA obtenidos.
SEMANA 8		. 3 juegos más instalados en patio Nivel Básico y gomas pequeñas. .Nº de murales informativos animados / dibujos de NNA obtenidos. .Nº de encuentros-talleres de Juegos con docentes y padres
SEMANA 9		.2 juegos instalados patio Nivel Inicial / Nº padres implicados c/. semana .Nº especialistas involucrados en capacitación forestal y encuentros con docentes .Nº de matas consolidadas. .Nº planes docentes integrando cuidado/conocimiento de matas y/o uso de juegos y/o biblioteca .Diaporama elaborado sobre proceso acompañamiento a la niñez

GUIA 5

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL

Prof. Miguel Angel Moreno Hdz. 😊 - Trimestre.....

FORMULARIO DE DATOS GRUPALES (favor llenar completo) – GRUPO n°.....

Día acordado con docentes para Práctica en escuela

Horario: Matutino 8-12 / Vespertino 2-6 (Rodear horario) (1)

NOMBRE, APELLIDOS, e-mail (letra clara)	MATRICULA/ CARRERA	DIMENSION EVALUATIVA de COMPETENCIAS asumida	TELÉFONOS y SECTOR RESIDENCIA	SABERES, INTERESES y CIRCUNSTANCIAS (2) Para completar éstos u otros datos, usa el dorso
1.			Res. Lab. Cel.	a) b) c) d) INDICAR (X) : CREDITO () BECA () - INDICE A PRUEBA () e), f) y g) llenar al dorso
2.			Res. Lab. Cel.	a) b) c) d) INDICAR (X) : CREDITO () – BECA () -INDICE A PRUEBA () e), f) y g) llenar al dorso
3.			Res. Lab. Cel.	a) b) c) d) INDICAR (X) : CREDITO () BECA () - INDICE A PRUEBA () E, f) y g) llenar al dorso
4.			Res. Lab. Cel.	a) b) c) d) INDICAR (X) : CREDITO () BECA () - INDICE A PRUEBA () e), f) y g) llenar al dorso
5.			Res. Lab. Cel.	a) b) c) d) INDICAR (X) : CREDITO () BECA () - INDICE A PRUEBA () e), f) y g) llenar al dorso

(1) EL HORARIO DE PRÁCTICA ELEGIDO SERÁ COMPATIBLE CON ACTIVIDADES ACADÉMICAS DEL INTEC

(2) a) Centro educativo Nivel Medio y lugar-tema práctica “60 horas” / b) Materias de este trimestre (cuáles) y n° materias faltantes carrera / c) ¿Trabaja? (institución/ horario) / e) Miembro ONG, Voluntariado, posibilidad apoyo empresas (cuál) / f) Experiencia previa con niñez (cuál, dónde) / g) Otros saberes y aportes

B3. FORMATO DE CRONOGRAMA DOCENTE. AÑO 2002

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL

Prof. Miguel Angel Moreno Hdz./ Trimestre agosto-octubre 2002/ Sección 01

CRONOGRAMA SESIONES DOCENTES

AGOSTO <i>Ampliando nuestra visión y comprensión</i>	5	Presentación de la materia/ Organización grupos de trabajo.
	7	Recuperación acceso page web/ Present. metodología análisis del contexto: Mapa social de Villa Francisca / Organización actividades evaluativas, equipos de trabajo y horarios de práctica / Línea de tiempo DD.NN. y ciudadanía.
	12	“Socialización de la niñez en la cultura de la pobreza” / <i>Un día en la vida de Aleudy</i> / Convención DD.NN.
	14	“Metodología de la intervención social” / <i>Oda a un hombre sencillo</i> / Técnicas de recuperación de la percepción: el diario de campo / Planificación primera inmersión.
	19	Feriado.
	21	Reporte primera inmersión calles de Villa Francisca / “Niño sujeto de derechos y ciudadano en políticas públicas” / <i>El día en que dos más dos fueron cinco</i> / Ley 14-94.
	26	Presentación de ítemes de indagación – observación de cada equipo / Consenso instrumento de recogida de datos.
	28	Técnicas de participación infantil: “La ciudad de los niños” (Tonucci) Técnicas de recuperación de la percepción: el dibujo infantil.
SEPTIEMBRE <i>Generando prácticas solidarias</i>	2	Medio término
	4	Medio término
	9	Inicio del trabajo de campo / Texto sobre Niñez, pobreza y medio ambiente.
	11	Reportes trabajo de campo / Análisis del Informe Alternativo sobre la niñez en R.D.
	16	Reportes trabajo campo / Aproximación al documento Cumbre Mundial de la Infancia. Reportes trabajo de campo / Presentación Plan Nacional de la Niñez.
	18	Reportes trabajo de campo Fin primera etapa (recogida de datos) / Debate resultados
	23	preliminares / Planificación convocatoria devolución datos a comunidad ed. (foros) Reportes trabajo de campo / Inicio convocatoria a foros / Revisión trabajos grupales/
	25	Entrega Sistematización y presentación gráfica de resultados. Reportes trabajo de campo/ Entrega y presentación de brochures de cada equipo con resultados y alternativas / Entrega brochures y diario de campo.
OCTUBRE <i>Compartiendo nuevas comprensiones</i>	2	Revisión planificación foros
	7	Semana de devolución y retroalimentación de resultados (Foros) / Reportes trabajo de campo.
	9	Evaluación del proceso de la materia y aportes de los foros
	14	Entrega trabajos finales
	16	Entrega trabajos finales

B4. FORMATO DE CRONOGRAMA DOCENTE. AÑO 2003

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz. / Trimestre MAYO-JULIO 2003/ Sección 01 EP-104

CRONOGRAMA DE SESIONES DOCENTES y ENTREGA DE ACTIV. EVALUATIVAS*

MAYO <i>Ampliando nuestra visión y comprensión</i>	7	Presentación de la materia/ Organización grupos de trabajo.
	12	Participación, Educación y Derechos de la Niñez Planificación trabajos grupales: Grupos 1, 2 y 3
	14	Transformaciones del medio escolar con la participación de la niñez. Análisis del acompañamiento desde el INTEC.
	19	Planificación trabajos grupales: Grupo 4
	21	*DISEÑO PLAN-ACCION TRABAJO DE CAMPO: PROPOSITOS, ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS, RECURSOS, CRONOGRAMA SEGUIMIENTO, EVALUACION
	26	Percepciones de los entornos de la niñez desde ellos mismos/as, sus familias y sus educadores/as.
	28	Revisión y retroalimentación trabajos grupales : Grupos 1, 2 y 3 * REVISION WEB CONTENIDOS DE PRACTICA DE CADA GRUPO (10 PUNT.)
JUNIO <i>Generando prácticas solidarias</i>	2	Bases metodológicas. El trabajo socio-educativo con la niñez y adolescencia Medio término
	4	Descripción del escenario de trabajo con la niñez. Contexto social de Villa Francisca
	9	Revisión y retroalimentación trabajos grupales : Grupo 4
	11	*DIARIO DE CAMPO 5 PRIMERAS SEMANAS (10 PUNTOS)
	16	Desarrollo de la niñez y Derecho a la Educación
	18	Revisión y retroalimentación trabajos grupales : Grupos 1, 2 y 3
	23	Contexto socio-histórico del desarrollo dominicano desde la perspectiva de la niñez Revisión y retroalimentación trabajos grupales : Grupo 4
	25	*ELAB. CARTELES-GUIAS SOCIALIZAC. ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS
JULIO <i>Compartiendo nuevas comprensiones</i>	30	Desarrollo humano y contexto neoliberal. Niñez y políticas de bienestar social
	2	Revisión y retroalimentación trabajos grupales: Grupos 1, 2 y 3
	7	Aportes de las estrategias de animación de la participación de la niñez. Evaluación de procesos y productos
	9	Revisión y retroalimentación trabajos grupales: Grupo 4
	16	* DIARIO DE CAMPO 5 SEGUNDAS SEMANAS (10 PUNTOS) * SINTESIS FINAL CON ANEXO FOTOGRAFICO DEL TRIMESTRE

GRUPOS DE TRABAJO:	1. MEDIOAMBIENTAL / JUEGOS	(MATUTINO)
	2. MEDIOAMBIENTAL / REFORESTACION	(MATUTINO)
	3. MEDIOAMBIENTAL / JUEGOS	(VESPERTINO)
	4. EVAL. PARTICIPATIVA PRACTICUM 2002-03	(“ y MAT.)

- TODAS LAS EVALUACIONES SON GRUPALES SALVO DIARIO DE CAMPO Y REVISION WEB
- TODAS LAS ACTIV. EVALUATIVAS GRUPALES TIENEN UN VALOR DE 20 PUNTOS
- EL DESARROLLO DEL PRACTICUM TENDRA UN VALOR AÑADIDO DE 10 PUNTOS (GRUPALES) SEGÚN ADECUACION AL PLAN DE ACCION DISEÑADO
- Los grupos de trabajo apoyarán sus planes en los clubes escolares ya formados, y coordinarán entre sí actividades comunes del acompañamiento a la escuela y transformación de espacios

B5. PLANIFICACIONES ESTUDIANTES PRACTICUM, 2003. EJEMPLO 1

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL
PRACTICUM. Trimestre FEBRERO-ABRIL 2003

CLUBES DE BIBLIOTECA. HORARIO MATUTINO

Grupo # 2 INTEC: Zoey Cronin, Javier Alonso

Semana 5	12-14 marzo. Grupo # 2 INTEC	Semana 6	19-21 marzo. Grupo # 2 INTEC
Actividades por cursos. Inicio estrategia elaboración estante área infantil: bocetos y recursos .Contacto Dirección Bibliotecas móviles/ Secret. Estado Cultura: donación obras para escuela		Actividades por cursos Lluvia de ideas para mural biblioteca y elaboración/ socialización bocetos y revisión recursos (brochas, pinturas). . Continuación estrategia elab. estante área infantil	
8:00- 8:20	Preparación materiales trabajo	8:00- 8:20	Preparación materiales trabajo
8:25 – 9:45	Club de 4 A (5 niños)	8:25 – 9:45	Club de 5A (3 niños)
9:50 – 11: 25 recreo = descanso	Club de 4B (7 niños)	9:50 – 11: 25 recreo = descanso	Club 6A (5 de 18 niños)
11:25 –11: 55	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	11:25 –11: 55	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado

CLUBES DE BIBLIOTECA. HORARIO VESPERTINO

Grupo # 3 INTEC: Juan Alcides Abreu, Maydis Cuevas, José Alberto Coss, Marianny Guzmán

Grupo # 4 INTEC: Cristabel Robles, Sarah Bruno, Yinnette Read

Grupo # 8 INTEC: Carlos Franco, Margie Nin, Claudia Pavonessa, Wilbenny Payano

Semanas practicum	Fecha	Actividades por cursos. Lluvia de ideas para mural biblioteca y elaboración/ socialización bocetos y revisión recursos (brochas, pinturas)	
Semana 5	12-14 de marzo	Grupo # 4 INTEC	Grupo # 8 INTEC
Hora	Grupo # 3 INTEC	Grupo # 4 INTEC	Grupo # 8 INTEC
2.00 – 2.15	Preparación materiales de trabajo	Preparación materiales de trabajo	Preparación materiales de trabajo
2.20 – 3.30	Clubes 4toD y 4E de pintura mural (23 niños)	Clubes 4D –5C –5D – 6C biblioteca (12 niños)	Clubes 1C y 1D de biblioteca (11 niños)
3.35 – 5.15 recreo = descanso	Clubes 5toC- 5D de pintura mural (23 niños)	Clubes 6to D – 7B de biblioteca (13 niños)	Club de 1roE de biblioteca (14 niños)
5.15 – 5.40	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado

Semana 6	19-21 de marzo	Actividades por cursos. Inicio elaboración pintura mural biblioteca	
Hora	Grupo # 3 INTEC	Grupo # 4 INTEC	Grupo # 8 INTEC
2.00 – 2.15	Preparación materiales trabajo	Preparación materiales trabajo	Preparación materiales trabajo
2.20 – 3.30	Clubes de 6to (6C, 6D) pintura mural (23 niños)	Club de 7tos (7C y 7D de biblioteca (15 niños)	Clubes de 2D – 3E de biblioteca (15 niños)
3.35 – 5.15 recreo = descanso	Clubes de 7B- 7C de pintura mural (23 niños)	Clubes de 7D de pintura mural (10 niños)	Clubes de 2E – 3D – 3F biblioteca (16 niños)
5.15 – 5.40	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado

CLUBES DE MEDIO AMBIENTE. HORARIO MATUTINO

Grupo # 7 INTEC: Nabel Cordero, Julio Tejeda, Madelen Díaz, Joy Scherzinger, M.Carmen Batlle

Semana 5	12-14 marzo. Grupo # 7 INTEC	Semana 6	19-21 marzo. Grupo # 7 INTEC
Actividades por cursos. Preparar con los NNA tres murales para <i>Clubes ecológicos</i> con informaciones de próxima forestación (1 para 1ª planta y 2 para 2ª. Proteger c/.mural con plástico transparente). . Instalación de zafacones donados por UNICEF en áreas estratégicas del patio pre-determinadas diseñando con los clubes turnos (mañana/tarde) de limpieza diaria tras el recreo. . Primera plantación-piloto en huerto/ Diseño estrategia con clubes para riego y cuidado y análisis recursos		Actividades por cursos. Gran plantación forestal con motivo del Día de la Primavera, según diseño previo de áreas de siembra: a) involucrando a toda la escuela (c/. curso tendrá “su” mata); b) comprometiendo a c/. club ecológico (de mañana y tarde) en riego y cuidado (también durante el recreo); c) entrega de copia de esquema de cuidado de c/. club ecológico a la dirección de la escuela, para que se faciliten los medios-recursos para ello / La actividad, con carácter festivo, se articulará, en perspectiva medio-ambiental, con el inicio de la pintura del mural de la cancha. / Colocación de carteles pidiendo protección para las matas sembradas	
8:00- 8:20	Preparación materiales de trabajo	8:00- 8:20	Preparación materiales de trabajo
8:25 – 9:45	Clubes de 8vo (8A, 8B, 8A)	8:25 – 9:45	Clubes de 5A – 5B – 6A (24 niños)
9:50 – 11:25 recreo = descanso	Clubes 4to (4A, 4B, 4C; 24 niños)	9:50 – 11: 25 recreo = descanso	Clubes de 6B (11 niños) y 7 A
11:25 – 11: 55	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado	11:25 – 11: 55	Reunión grupo: ver si se cumplió lo planeado

B5. PLANIFICACIONES ESTUDIANTES PRACTICUM, 2003. EJEMPLO 2

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL
PRACTICUM. Trimestre MAYO-JULIO 2003

Grupo 4 INTEC: Maggie Casás, Jeniffer Campusano, Laura Moya, Ángela Recio, Manuel Gómez

Objetivo General: Obtener manifestaciones firmes de la opinión de la comunidad escolar sobre el practicum

Actividades	Aprendizajes esperados	Recursos	Estrategia participativa	Evaluación
SEM 5 1. Comunicar a los estudiantes sobre concursos de poesía y canto. 2. Grupos focales con alumnos	1. Niños motivados para que expresen su parecer ante el trabajo realizado. 2. Aspectos positivos o mejorables, identificados mediante un grupo focal con estudiantes	1. Afiches sobre concursos . Papel . Lápiz 2. Guía grupos focales	1. Incentivar y motivar (visitas curso a curso) 2. Comunicar a alumnos, la importancia de sus opiniones/pareceres. Al verse involucrados se sentirán motivados	1. Verificar afiches colocados y todos los cursos visitados 2. Observar nivel participación niños. . Comprobar si la guía fue respetada
SEM 6-7 Concurso dibujo: visión actual y pasada de la escuela	Recoger visión artística de los niños: cómo es la escuela ahora/ qué cosas creen se pueden hacer.	- Hojas de maquinilla - Colores	Realizar talleres de pintura con los niños de un modo divertido y ameno.	Comprobar que la mayoría, si no todos, entreguen sus dibujos.
SEM 8 1. Grupo focal y entrevistas a profesores 2. Recogida de los trabajos concurso	1. Darnos cuenta opinión profesores sobre lo que se realiza en la escuela. 2. Recoger canciones y poesías de los alumnos	- Guías grupos focales y de entrevistas	. Dándoles a conocer la importancia de su opinión para el proyecto . Escuchando sugerencias	Verificar profesores citados han asistido a grupo focal y a entrevista
SEM 9 1. Evaluación de los resultados. 2. Organizar junto a alumnos y docentes presentación de resultados (bailes, cantos y poesías), aprovechando acto a las madres	1. Datos recolectados e inicio de análisis. . Automotivarnos a nosotros mismos sobre importancia de este paso crucial para el proyecto 2. Preparar con alumnos, padres y profesores las presentaciones para acto	1. Guías eval. pinturas, grupos focales y entrevistas a profundidad. 2. Contactos de alumnos, padres y profesores para preparar acto	2. Estimular estudiantes, padres y profesores a participar activamente en la preparación del acto, dándoles a conocer la importancia crucial que tiene su voz en el mismo. . Seleccionar con profes canciones y poemas a ser presentados	1. Análisis y revisión de todos los resultados. 2. Verificar alumnos y profesores contactados para acto presentación y si sus asignaciones están claras.
SEM 10 Devolución resultados en acto público con comunidad educativa.	- Que comunidad y autoridades constaten el arduo trabajo en el que acompañamos a los niños de la escuela. - Enfatizar importancia de su participación en este proyecto. - Informarles puntos que aún deben ser trabajados.	- Salón de actos - Brochoures con resultados más relevantes. - Pinturas niños en un mural. - Premios a las mejores canciones y poemas.	1. Aviso a los alumnos y profesores. . Promover con afiches y carteles la actividad. 2. Promover el acto con la asociación de padres y madres, para asegurar su asistencia.	. Al final del acto, preguntar y escuchar comentarios para comprobar receptividad

EJEMPLO 2 PLANIFICACIONES ESTUDIANTES... (Continúa)

Grupo 1 INTEC: Carlos Núñez, Claudio Reyes, Leonardo Reyes, Sucre Méndez, Carlos Jiménez

Grupo 3 INTEC: Joel Grullón, Edwin Mencía, Arlette Rodríguez, Gerald Almonte

Objetivo General. Mayo-julio 2003: Lograr mejoras significativas en el medio ambiente de la escuela República del Uruguay, con los niños y educadores, para que se sientan parte del cambio. Mediante la limpieza de los patios e instalación de los juegos, brindar al niño un ambiente de bienestar escolar en el cual tendrá acceso a divertirse y jugar de una forma sana y saludable, fortaleciendo el respeto con sus iguales.

Actividades	Aprendizajes esperados	Recursos	Estrategia participativa	Evaluación
SEM 3. Recoger piedras del patio junto a los niños.	- Conciencia de trabajo en equipo/ Fomentar organización y limpieza	-Carretillas -rastrillos -palas/ azadas	-Formación de grupos de trabajo que incluyan cada tipo de herramientas.	- Área limpia por cada sección de trabajo.
SEM 4. Completar mural sobre juegos - Analizar con niños y personal escuela croquis áreas juegos	-Lograr que el área pintada y de juegos metálicos contenga todas las ideas relativas a los juegos infantiles que ya han sido definidas.	-Brochas -Pinturas -Thinner -Bandejas de pinturas.	- Optimización del área. 3ro. D y 1ro. C -Formación de grupos voluntarios. -Clasificación de ideas.	- Cantidad de juegos plasmados en el mural por sección de trabajos.
SEM 5. -Pintar con niños juegos de piso en patio (yun, trúcamelo...). - Medición terreno juegos metálicos	- Colaboración con clubes pintura mural -Incremento actividades recreativas utilizando el área establecida para los juegos de piso	-Brochas -Pinturas -Thinner -Cinta métrica -Libreta notas -Lápices	-Captación y formación de grupos de niños que inician período de vacaciones. -Clasificación de ideas.	- Variedad de juegos pintados en el patio.
SEM 6 -Trabajar con docentes las normas de uso del área de los juegos.	- Dialogar y hacer conciencia con personal docente y estudiantes sobre importancia normas de uso de los juegos.	-Borrador de normas -Carretillas -rastrillos -palas/ azadas	-Implementación normas de uso de los juegos de piso -Formación equipos de vigilancia: 4to E y 1ro D	-Índice aceptación propuesta de normas. -Reportes de incidencias
SEM 7 - Búsqueda y traslado juegos metálicos, aros y gravilla adquiridos al colegio Círculo Infantil	- Identificar condiciones reales juegos y magnitud de la instalación. - Verificar base de soporte juegos para prever cómo se van a fijar	-Camión -Personal de soporte	-Formación de grupos voluntarios de soporte. -Coordinación con colegio Círculo Infantil	-Cantidad de juegos trasladados. -Índice de deterioro provocado por el traslado.
SEM 8 Terminar acondicionar patio. -Instalación juegos en patio escuela	-Reubicación de juegos metálicos y aros neumáticos en áreas ya definidas según croquis.	Picos palas Cemento Arena	-Formar equipos que incluyan padres alumnos. -Ubicación juegos por niveles académicos.	-Cantidad de juegos instalados. -Nivel organización de los juegos.
SEM 9. Actividad de reforzamiento. -Prácticas de uso cooperativo juegos	-Acondicionamiento del terreno del área de los juegos.	Camión, carretillas palas	-Formar equipos voluntarios que incluyan a los padres de los alumnos. 6to. C y 6to. D	Magnitud de informaciones aportadas.
SEM 10. -Inaugurar área juegos	Entrega a autoridades de la escuela	-Evidencias instalación de los juegos.	-Preparación de relación o guía uso de los juegos. -Folletos normas 7mo. B	- Grado de aceptación autoridades, docentes y estudiantes

NOTA DE EDICIÓN: La instalación de los juegos metálicos se completó en el trimestre siguiente

B5. PLANIFICACIONES ESTUDIANTES PRACTICUM, 2003. EJEMPLO 3

(Selección de contenidos de planificación diaria del grupo 2 del trimestre)

Grupo 2 INTEC: Julissa Baldera, Mariela Amador, Francisco Pérez, Steve Díaz, Eidalys Placencia, Rosa Silverio

OBJETIVO GENERAL TRIMESTRAL (mayo-julio 2003). Fortalecer los avances de limpieza del patio y elaborar propuesta de campamento medio ambiental y siembra de árboles, con el apoyo de instituciones.

ACTIVIDAD BASICA

- . Dar seguimiento al proceso de forestación avanzado en otro trimestre por los bordes del patio de la escuela.
- . Contactar instituciones públicas y privadas que puedan donar plantas a la escuela.
- . Trasladar plantas y tierra negra a la escuela.
- . Comenzar el proceso de excavación y preparación del suelo, marcando los puntos donde se va a forestar.
- . Charlas para estudiantes y profesores sobre “Conocimiento General Medio Ambiental” (estudiantes del INTEC) y sobre “Cultura de paz y participación” (a cargo de “Jóvenes por la Paz”).
- . Ayudar al equipo de recreación en el montaje de los juegos de hierro y coordinarnos con club de pintura mural para decorar parte del patio, en el área cercana a la siembra.
- . Establecer claramente qué desean los niños en sus vacaciones, para incluirlo en los planes del campamento.

APRENDIZAJE ESPERADO

- . Desarrollar valores de constancia y permanencia para favorecer el éxito de la siembra: Que las cosas hechas con sacrificio deben ser cuidadas y respetadas.
- . Desarrollar la creatividad de los niños mientras interactúan con nosotros en actividades en el patio escolar.
- . Que los niños aprendan el real proceso de plantación de un árbol: ¿cuál es la profundidad exacta para sembrar una mata?, distancia entre una planta y otra, aprender a marcar los puntos de siembra, etc.
- . Que los niños entiendan qué tan importante es trabajar en grupo y de forma continua.
- . Demostrar a los niños qué tan importante es para nosotros integrarlos al trabajo ambiental.
- . Motivar la vocación de servicio en los profesores por medio de la colaboración en las actividades ambientales y sobre todo que entiendan la importancia de su participación en la escuela.
- . Que para los niños llegue a ser significativo el trabajo realizado por ellos mismos, hasta el punto de que logren identificarse totalmente con su tarea ambiental, que lleguen a incentivar en los demás el trabajo comunitario escolar y que puedan ir percibiendo que algo de ellos internamente ha cambiado hacia su escuela.

RECURSOS

- . Plantas y tierra negra donadas por instituciones, o por estudiantes de la escuela o del INTEC (por ejemplo, que cada niño traiga una planta; comprar plantas con ganancias de venta de bonos en la universidad).
- . Vehículo para trasladar plantas y tierra negra a la escuela (si no lo facilitan las instituciones donantes).
- . Informaciones de libros y documentos sobre el proceso y condiciones de siembra.
- . Para la charla, “Jóvenes por la Paz” traerán diversos recursos audiovisuales.

ESTRATEGIA PARTICIPATIVA

- . Incentivar las jornadas de reforestación luego de obtener recursos de plantas y tierra negra.
- . Trabajar con los clubes de medio ambiente de 1ro. B, 2do. A, 3ro. A, 3ro. C, 4to. B y 5 to., que haría un grupo inicial de unos 27 niños reforestando, para unir después a los clubes de otros cursos.
- . Que los estudiantes de la escuela desarrollen más inquietudes respecto a la escuela y su comunidad, identificando y planteando problemas, a sabiendas de lo que pueden aportar al desarrollo de su medio ambiente.

EVALUACIÓN

- . Con ayuda de las charlas, que profesores y estudiantes tengan mejor visión del trabajo realizado y faltante.
- . Saber específicamente cómo se han sentido los niños durante su experiencia de participación.
- . Determinar puntos principales para presentar logros alcanzados, mediante fotografías del antes y el después.

B6. FORMATO REVISADO PLANIFICACIÓN. PRACTICUM 2004

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz. / Enero 2004

FICHA DE PROYECTOS DE ACOMPAÑAMIENTO a
ESCUELAS AMIGAS DE LA NIÑEZ
ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY, VILLA FRANCISCA, D.N.
Duración mínima: 9 semanas / Trimestre acad.

Denominación del proyecto

Propósito general

Componentes/ ámbitos/ temáticas de acompañamiento

Espacio de participación escolar (físico/ organizativo/ de servicios) focalizado

Derechos que se impulsan

Tareas principales a ejecutar

SEM 1 – *Análisis características espacio a transformar y actores implicados/as.*

SEM 2

SEM 3

SEM 4

SEM 5

SEM 6

SEM 7

SEM 8

SEM 9

Equipo Participantes (INTEC) y coordinador/a

Persona responsable/Contra-parte Escuela *República del Uruguay* (Firma-sello escuela)

B7. EJEMPLO PLANIFICACIÓN ESTUDIANTES. PRACTICUM, 2004

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FICHA DE PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

TRIMESTRE FEBRERO/ABRIL 2004

Denominación del proyecto: Incorporación del hábito de uso de la biblioteca infantil.
Propósito general: Fortalecer el espíritu de uso de biblioteca en los estudiantes de la escuela República del Uruguay, específicamente en el área de cuentos.
Componentes/ámbitos/ temáticas de acompañamiento: Interrelacionar los grupos de lectura con un eje medioambiental
Espacio de participación escolar (físico/organizativo/de servicios) focalizado: Haremos la labor en el espacio físico de la biblioteca; realmente es un trabajo de dar servicios de guía en la utilización del área de cuentos.
Derechos que se impulsan: Derecho a: provisión, educación, participación, desenvolverse en un ambiente sano, expresarse.
Tareas principales a ejecutar SEM 1- Análisis características espacio a transformar y actores implicados. SEM 2- 1er. contacto con estudiantes participantes en los clubes de biblioteca, presentación y tanteo de las expectativas que tienen los niños con el proyecto. SEM 3- Dinámica "Lee y pinta tu cuento" (lectura e interpretación gráfica de esta). SEM 4- Organización de los cuentos según ejes temáticos, con la colaboración del grupo de estudiantes más motivados/ con los demás grupos continuar lectura de cuentos. SEM 5- Charla sobre el medio ambiente y cómo contribuir a la mejora del entorno ecológico/ Compartir en el mural las mejores pinturas. SEM 6- Lectura del cuento ecológico. SEM 7- Lectura: cuento ecológico. Asignación ensayo: importancia del medio ambiente. SEM 8- Recogida de ensayos/ Trabajo con grupos con actividades interactivas para presentar el día de despedida. SEM 9- Premiación del mejor ensayo y despedida oficial del proyecto.
Equipo participante del INTEC: Yaysa Bello, Cinthia Domínguez, Katherine Cuevas
Persona contra parte-Escuela. Mercedes Miranda, bibliotecaria

B7. EJEMPLO PLANIFICACIÓN ESTUDIANTES. PRACTICUM, 2005

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FICHA DE PROYECTO DE ACOMPAÑAMIENTO ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

TRIMESTRE AGOSTO/ OCTUBRE 2005

Denominación del proyecto: Aprende Jugando
Propósito general: Con este proyecto nos planteamos rehabilitar participativamente la cancha de basketball, cementar el pilar roto, colocar el tablero y aro que faltan y pintar las líneas de la cancha. Después, reparar el juego metálico dañado y pintar los demás juegos. Colocar otras gomas en el suelo del patio para que los niños puedan jugar en ellos.
Componente de Acompañamiento. Recreación
Espacio de participación escolar focalizado. Nos enfocamos en los espacios donde los niños puedan jugar. En la escuela Rep. del Uruguay estos lugares son el patio y la cancha.
Derechos que se impulsan. Principio de No discriminación, Derecho al juego, Derecho a la cultura, deporte, tiempo libre y recreación.
Tareas principales a ejecutar Semana 1 – Analizar características espacios a transformar y actores implicados (5 agosto). Semana 2 – Determinar áreas donde desarrollar nuestro componente y trazar plan de trabajo. Plantearlo a docentes y niños escuela/ recibir sus comentarios e ideas (12 agosto). Semana 3 – Analizar cómo llevar a cabo nuestro plan de trabajo, determinando presupuesto y dónde adquirir materiales, entre otros factores (19 agosto). Semana 4 – Empezar a implementar estrategia planeada con clubes escuela (26 agosto). Semana 5 – Limpiar el piso de la cancha, sacando la arena y escombros que tiene. Instalar el tablero y el aro que faltan y pintar las líneas de la cancha. (2 septiembre) Semana 6 – Pintar los juegos del patio (9 septiembre). Semana 7 - Reparar el juego dañado y pintarlo (16 septiembre). Semana 8 – Colocar las gomas nuevas en el patio de los niños mayores (23 septiembre) Semana 9 –Recibir reacciones de los niños: comentarios y recomendaciones (30 sepbre).
Equipo participante y cargos. Zaíra Castillo (coordinadora); Reyna Rosario (encargada del diagnóstico); Jesús Matos (encargado de recursos y seguimiento); Freddy Pérez (encargado de socialización); Luis Montasio (digitador)
Persona contra parte-Escuela. Mireya Ángeles, directora.

B7. EJEMPLO PLANIFICACIÓN ESTUDIANTES. PRACTICUM, 2006

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FICHA PROYECTO ACOMPAÑAMIENTO/ ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY
TRIMESTRE AGOSTO/ OCTUBRE 2006

Denominación del proyecto: Medio Ambiente participativo		
Propósito general: Fortalecer la conciencia y cuidado medio ambiental de los niños/as de la escuela y los comités conformados a tal fin		
Componente de Acompañamiento. Medio Ambiente		
Espacio de participación escolar focalizado. Patio de la escuela		
Derechos que se impulsan. Derecho al medio ambiente sano, derecho a la educación, derecho a la participación		
Tareas principales a ejecutar		
Fechas	Tareas Comité – Escuela	Tareas estudiantes – INTEC
SEM 1 06/09/2006 08/09/2006	Desyerbe, limpieza	. Motivar a los niños para compartir y trabajar con nosotros/ Escuchar experiencias trimestres previos . Contactar ayuntamiento para recogida basura . Conseguir fundas de basura . Mantener la limpieza (tarea continua)
SEM 2 15/09/2006	Planificar y trabajar con el mural del Medio Ambiente	. Traer papel de construcción, marcadores de colores, tijeras, pegamento y fotos tomadas . Contactar Dir. Gral. de Embellecimiento (vivero) para donación de árboles
SEM 3 22/09/2006	Sembrar árboles donados	. Preparar taller para enseñar a sembrar y a cuidar los árboles de la escuela . Ubicar lugares donde sembrar más árboles
SEM 4 29/09/2006	Distribuir tierra negra, abono y herbicida	. Conseguir insumos/. Investigar y obtener herbicida adecuado, no tóxico para usar en la escuela
SEM 5 06/10/2006	Planificar y pintar el mural	. Conseguir pinturas, brochas y permiso para la pared deseada
Equipo participante del INTEC. Franklin Mateo, Luz del Carmen Pérez, César Hidalgo		
Persona contra parte-Escuela. Marisol, profesora CC. Naturales.		

B8. EJEMPLO DE GUÍA REFLEXIVA. AGOSTO 2003

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL**

**DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Prof. Miguel Angel Moreno Hdz./ Trimestre agosto-octubre 2003**

PREGUNTAS DE LA PRACTICA- VF 8/8/03

PAUTA: Divididos en grupos, repartir al azar las preguntas, generando respuestas sentidas y nuevos interrogantes

- ¿Qué tiene que ver una escuela con los Derechos de la Niñez?*
- ¿En qué se parece y en qué no Villa Francisca y su escuela?*
- ¿Qué tienen que ver la botánica con los DD.NN. en Villa Francisca?*
- ¿Qué tiene que ver una universidad con los DD.NN.?*
- ¿Por qué se ha elegido acompañar una escuela en Villa Francisca?*
- ¿De qué forma un/a estudiante universitario puede acompañar el desarrollo de un niño/a?*
- ¿De qué forma un niño/a puede acompañar el desarrollo de un/a estudiante universitario?*
- ¿Quiénes necesitan más apoyo en la escuela de Villa Francisca?*
- ¿Qué necesita una atención más prioritaria en la escuela de Villa Francisca?*
- ¿Cómo hacer que el Medio ambiente contribuya a una educación de calidad en la escuela de Villa Francisca?*
- ¿Qué aporta un Área de Juegos al desarrollo de la niñez?*
- ¿En qué se parece y no la vieja escuela trujillista de Villa Francisca y la del 2003?*
- ¿Cómo es posible que los NNA lideren procesos de cambio en esta escuela?*
- ¿Qué tiene que ver lo que hacemos en esta escuela con el Desarrollo integral?*
- ¿Qué tiene que ver el orden y la organización con los DD.NN.?*
- ¿Qué necesitamos contribuir a transformar en esta escuela, además de los espacios?*
- ¿Qué creo que un niño/a me puede enseñar?*
- ¿En qué medida los maestros/as de esta escuela necesitan aprender de sus estudiantes?*
- ¿Qué me revela un paseo por la escuela?*
- ¿Cuáles son las huellas de cambio y no cambio en esta escuela?*

B9. GUÍA DE USO GRUPO MSN. ABRIL 2004

GUÍA PARA EL USO DEL GRUPO MSN ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

By Michael Muñoz - Abril 2004

- Cada usuario registrado tiene 3 mb de espacio para agregar documentos o fotos al grupo.
- Para agregar fotos sólo hay que acceder en el menú de la izquierda, al link Pictures o Imágenes, aquí dentro encontrar la opción de agregar fotos a los álbumes existentes o crear un nuevo álbum.
- En el menú de mensajes tenemos la opción de responder cualquier mensaje que se haya escrito y también podemos crear un nuevo tópico seleccionando la opción *New Discussion*.
- En el menú de Documentos podemos agregar cualquier tipo de documento que se desee. Dentro están las opciones de Add File (agregar archivo) y Delete (borrar) si presionamos el link de *More* se revelan las opciones de Copy, Move y Rename.
- Cada usuario/a tiene la opción de permitir que otras personas tengan acceso a los documentos y fotos que agrega al grupo MSN. Como miembro, uno puede cambiar estas opciones personales solo cuando haya agregado fotos o documentos al grupo MSN. Estas opciones aparecen al lado del álbum creado al agregar archivos.
- Dentro del link Members Tools tenemos diferentes opciones:
 - **View the Member List** (Ver la lista de miembros del grupo MSN).
 - **View Your Member Profile** (Ver y hacer cambios a su perfil de miembro).
 - **Check Your E-mail Settings** (Opciones para decidir cómo y dónde recibir los e-mails del grupo)
 - **View the Group Settings** (Ver las opciones generales seleccionadas por el creador del grupo MSN)
 - **Invite Others to Join** (Enviar invitaciones a amigos/as para que se hagan miembros del grupo MSN)
 - **Send a Message to the Group** (Enviar mensaje a todos los miembros del grupo)
 - **Send E-mail to the Managers** (Enviar mensaje a los managers del grupo MSN. Preguntas y sugerencias)
 - **Manage Your Storage Space** (Ver cuánto espacio se ha utilizado y, si se desea, borrar cualquier archivo que usted haya agregado para liberar espacio)

Cualquier pregunta que no este respondida en esta guía, enviarla a ----- @hotmail.com

B10. GUÍA DE EJECUCIÓN: DIARIO DE CAMPO, v. FINAL. MAYO 2005

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
ÁREA DE HUMANIDADES/ CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

GUÍA DE EJECUCIÓN: EL DIARIO DE CAMPO
Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz. Junio 1997/ Revisión mayo 2005

¿Qué es? En nuestro ámbito inter-profesional, es un instrumento de recogida de datos objetivos (hechos, situaciones, anécdotas...), y subjetivos (impresiones, vivencias, reflexiones...), que se expresan como narración reflexiva de lo vivido por la persona.

¿Cuál es su utilidad?

- Ayuda a desarrollar nuestra capacidad de auto-análisis y reflexión sobre los acontecimientos cotidianos en los que estamos inmersos, favoreciendo así una comprensión procesual de las experiencias que planificamos.
- Ejercita nuestras destrezas de expresión escrita, a partir de situaciones significativas, por lo que refuerza la auto-estima.

¿Qué anotar en cada jornada?

- **Hechos** ...Detalle ordenado de la secuencia de principales momentos de la jornada que narro, con datos situacionales que ayudan comprender la experiencia a otro lector/a.
- **Anécdotas**... Situaciones particulares de relevancia, que ilustran lo que sucedió esa jornada.
- **Vivencias**... Cómo me sentí, qué aprendí, qué “cambios” experimento en mi forma de ver la realidad, en mi modo de actuar, en el proceso de esta materia...dificultades, avances...Algo importante que me pasó
- **Reflexiones**...Conclusiones de la práctica, que generalizan la experiencia particular, y la relacionan con conceptos y aportes de la materia, planteando cómo fortalecer o transformar la realidad narrada.

Criterios de Evaluación

- Registro (con fecha) de cada jornada inserta en el contexto de práctica.
- Cantidad de anotaciones y datos recogidos de cada jornada.
- Capacidad para registrar lo que viven los demás, y ponerse en el lugar del otro.
- Sistemática en los análisis.
- Expresión personal en las reflexiones.
- Corrección ortográfica y de expresión escrita.
- Auto-evaluación de los “cambios” experimentados en mi desarrollo personal y profesional.

B11. MATRIZ EVALUATIVA. FEBRERO-ABRIL 2006

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES-
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL / Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

PLANIFICACIÓN EVALUATIVA Equipo n°..... Día-horario práctica.....
Trimestre Febrero-abril'06 - Ciclo B de practicum*:
IMAGINACIÓN TRANSFORMADORA... NUESTRA OPORTUNIDAD

AL DORSO: COMPONENTE ACOMPAÑAMIENTO y OBJETIVO GRAL. TRIMESTRE asumido por equipo

PRODUCTOS del equipo- PRIMER TÉRMINO

- 1. DIAGNÓSTICO 1:** Micro-productos. Análisis page web materia y pensum carrera desde perspectiva DD.NN./
7 marzo / Individual / 10 puntos
- 2. PLAN 1:** Plan Medio Ambiente según este esquema: a) Acciones modelo y acciones novedad/ recursos para cinco semanas, b) Estándares/Indicadores de acompañamiento seleccionados a Higiene-reforestación patio, c) Actores focalizados, d) Productos-estrategia seguimiento semanal en escuela. **9 marzo/ 20 puntos**
- 3. PLAN 2:** Plan de Medio Ambiente revisado por tres docentes de la escuela y Comité Capitán Planeta / Divulgación de Agenda semanal estudiantes INTEC/ Comité Capitán Planeta Marzo-abril, en Mural de la escuela seleccionado por el equipo previamente "Operación Primavera" / **11 marzo / 20 puntos**

PRODUCTOS del equipo- SEGUNDO TÉRMINO

- 4. ACCIÓN:** Ficha -Reporte de búsqueda de dos aliados institucionales (recursos) / Ficha registro seguimiento-semana tareas Comité y docentes: ¿Qué acciones hicimos por nuestro patio? ¿Qué hemos aprendido nuevo? ¿Qué elementos dificultan la higiene aún? ¿A quiénes hemos involucrado? .../ **4 abril / 15 puntos**
- 5. OBSERVACIÓN 1:** Socialización resultados trimestre (Antes/después): Mural escuela. **6 abril / 10 puntos**
- 6. OBSERVACIÓN 2:** Carpeta de imágenes del proceso del trimestre colgada en p. web materia, con impresión de selección de imágenes. / **11 abril / 10 puntos**
- 7. REFLEXIÓN:** Edición final Diario de campo / **11 abril / Individual / 15 puntos**. Cada participante acompañará este requisito evaluativo de un libro de cuentos ("Barco de vapor" o similar) para la biblioteca de la escuela, sobre la temática trabajada en equipo

**CADA EQUIPO CONFIRMARÁ CON LA ESCUELA QUE HAYA DOCENCIA
CADA JORNADA PREVISTA, O LA SUSTITUIRA POR OTRA**

Matrícula –nombre (tfnos–e mail al dorso)	Actividades									
	1	2	3	4	5	6	MT	2ºT	FINAL	

***CICLOS PRACTICUM:** Ciclo A, semestre agosto-enero: Secuencia en escuela
Planificación-Acción-observación (ago-oct) + Diagnóstico-eval. (nov.-ene)
Ciclo B, semestre febrero-julio: Secuencia en escuela
Planificación-Acción-observación (feb-abr.)+ Diagnóstico-eval. (mayo-jul)

**TODOS LOS PRODUCTOS EN PRESENTACIÓN IMPRESA, Y VIRTUAL PARA WEB PAGE, UNA VEZ REVISADOS.
SEGÚN URGENCIAS, ALGUNOS PRODUCTOS EVALUATIVOS SE ENVIARÁN PREVIAMENTE POR CORREO ELECTRÓNICO**

B11. MATRIZ EVALUATIVA COMPLEMENTARIA. FEB.-ABRIL 2006

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES-
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL / *Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.*

PLANIFICACIÓN EVALUATIVA COMPONENTE DE APOYO AL PRACTICUM Trimestre Febrero-abril'06 - Ciclo B de practicum* IMAGINACIÓN TRANSFORMADORA... NUESTRA OPORTUNIDAD

(OBJETIVO GENERAL DEL TRIMESTRE asumido por el/ la participante al dorso)

PRODUCTOS - PRIMER TÉRMINO

1. **DIAGNOSTICO 1:** Micro-productos. Análisis page web materia y pensum carrera desde perspectiva DD.NN./
7 marzo / Indiv. / 15 puntos
2. **PLAN:** a) Revisión Programas de materias seleccionadas (análisis pensum carreras) por Áreas, según esquema de análisis: 1. Contenidos 2. Estrategias 3. Propuestas evaluativas y apoyo a Derechos de la Niñez en escuelas.
b) Revisión libros texto, de cuentos (v. Biblioteca) y planificaciones de CC. Naturales de Nivel Básico (3°-6°-7°, esc. R. Uruguay) con aplicaciones al Componente Medio Ambiente. Citar fuente de cada selección (título/ año ed. libro y pág.) Esquema análisis: 1. Contenidos 2. Estrategias 3. Propuestas evaluativas relacionadas. **16 marzo / 30 puntos**

PRODUCTOS - SEGUNDO TÉRMINO

3. **ACCION:** a) Encuesta docentes INTEC: Reacción a propuestas de materias vinculadas con Derechos de la Niñez (tres cuestionarios identificados, por Área) b) Encuesta docentes escuela: Reacción a propuestas de contenidos con aplicación a Medio Ambiente (quince cuestionarios identificados) **30 marzo / 20 puntos**
4. **OBSERVACION 1:** a) Grupo focal estudiantes-(docentes) inter-áreas sobre propuesta de materias del INTEC vinculadas con mejora escuelas y DD.NN. Registro de sesión y Análisis de aportes principales b) Revisión estrategias participativas implementadas en la escuela y propuestas de concreción/ mejora. **6 abril / 20 puntos**
5. **OBSERVACION 2:** a) Socialización hallazgos del trimestre en Mural Área Humanidades b) Cada participante acompañará este requisito evaluativo de un libro de cuentos ("Barco de vapor" o similar) para la biblioteca de la escuela.

Matrícula –nombre (tfnos–e mail al dorso)	Actividades	1	2	3	4	5	6	MT	2ºT	FINAL

***CICLOS PRACTICUM:** **Ciclo A**, semestre agosto-enero: Secuencia en escuela
Planificación-Acción-observación (ago-oct) + Diagnóstico-eval. (nov.-ene)
Ciclo B, semestre febrero-julio: Secuencia en escuela
Planificación-Acción-observación (feb-abr.)+ Diagnóstico-eval. (mayo-jul)


TODOS LOS PRODUCTOS EN PRESENTACIÓN IMPRESA, Y VIRTUAL PARA WEB PAGE, UNA VEZ REVISADOS,
SEGÚN URGENCIAS, ALGUNOS PRODUCTOS EVALUATIVOS SE ENVIARÁN PREVIAMENTE POR CORREO ELECTRÓNICO

ANEXO C

SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

**(Elaboración propia, salvo instrumentos elaborados
por estudiantes de la electiva, revisados por el docente)**

C1. ENCUESTA "MI VIDA". AÑO 2001



Mi vida

Fecha _____ Grado _____

Me llamo _____

Tengo _____ años.

Vivo con _____

Mis mejores amigos y amigas son _____

Nuestros juegos favoritos son _____

Lo que más me gusta de las cosas que hago es _____

Lo que menos me gusta de las cosas que hago es _____

Mi familia es _____


Mi barrio se llama _____

Mi barrio es _____

Lo que más me gusta de mi escuela es _____

Lo que menos me gusta de mi escuela es _____

C2. ENCUESTA “UN DÍA DE MI VIDA”. 2001 b



Un día de mi vida

(Escribo aquí todas las cosas que hago cada día)

Nombre _____ Fecha _____
Grado _____

Por la mañana, yo ...


1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

En la tarde, después de la escuela, yo...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Por la noche, yo ...

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____



**C3. PRIMERA ENCUESTA EN HOGARES. CARTA DE PRESENTACIÓN.
DIRECTORA DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY. 2001c**

ESCUELA BASICA REPUBLICA DE URUGUAY

C/Caracas # 57. Santo Domingo, D. N. Tel: 666-7173

Santo Domingo, 24 de abril del 2001

A la atención de la sra.

Apreciada señora : Después de un cordial saludo, por la presente, nos dirigimos a usted para invitarla a una breve reunión de madres del SEGUNDO grado, que celebraremos en la biblioteca de esta escuela, pasado mañana JUEVES 26 de abril, de 9 a 10 de la mañana.

El motivo de dicha reunión es el de presentarles al profesor Miguel Angel Moreno, de la universidad INTEC, / quien se encuentra desde hace varios meses entre nosotros / realizando una investigación sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, para mejorar el trabajo que realizamos con ellos y ellas, y que tiene interés de visitar sus hogares, / conociendo sus preocupaciones e inquietudes sobre sus hijos e hijas.

Por ello, les rogamos encarecidamente contar con su presencia, a fin de informarles de los días en que serán visitados su hogares, seleccionados entre otros muchos, así como escuchar sus sugerencias sobre los propósitos de esta investigación.

Atentamente,

Mireya
Lic. Mireya Angel
Directora Escuela Rep. del Uruguay



P.D. : En caso de no serle posible asistir personalmente, le agradecemos participe su cónyuge u otro familiar

C4. PRIMERA ENCUESTA EN HOGARES. GUÍA DE PREGUNTAS. 2001d

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

PROYECTO DE INVESTIGACION *Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al desarrollo integral de niños/as y adolescentes en escuelas pobres de Rep. Dom./ Esc. Rep.del Uruguay*
Miguel Angel Moreno Hdz.

GUÍA DE PREGUNTAS A FAMILIAS (MADRES, PADRES, TUTORES/AS) según las categorías existenciales de la teoría de <i>Desarrollo a Escala Humana</i> (1)

SER (2) 1. ¿Qué cualidades y atributos ud. considera que hacen de su hijo/a un ser único, original e irrepetible ?

2. ¿Quién es su hijo/a para ud.?

TENER 3. ¿Qué recursos ud. considera tiene su hijo/a para crecer armoniosamente? (3)

4. ¿Cuáles son para usted los derechos, normas y responsabilidades (tareas) de su hijo/a como niño/a? (4)

5. ¿Cómo se viven y se conocen en la familia esos derechos? (Dinámica familiar)

6. ¿Cuáles son las principales dificultades que ud. tiene en la crianza de sus hijos/as?

HACER 7. ¿Qué actividades ocupan el día de su hijo/a en cada lugar de los que citó anteriormente?

8. Según lo que ud. conoce acerca de quién es su hijo, y qué necesita ¿qué espera que la escuela haga por su hijo/a?

9. ¿Qué siente que está obteniendo de ella?

ESTAR 10. ¿Cuáles son los lugares donde su hijo/a suele pasar el día?

11. ¿Qué le falta a este barrio para que su hijo/a se desarrolle como un ser humano completo? ¿Qué le sobra?

NOTAS. 1. La matriz completa de necesidades/ satisfactores del DEH (M. Max-Neef, 1995, p.54-55) podría servir de registro de observación en las visitas a los hogares.

2. De las respuestas a cada ámbito de categorías se podrían inferir las necesidades más sentidas, según las categorías axiológicas del DEH, organizadas en nueve ámbitos.

3. Explorar qué es lo que el adulto/a considera “lo necesario para vivir” (escalas vitales).

4. Preguntar por los derechos es una forma de indagar por los factores de Desarrollo integral.

C5. FICHA DE ANÁLISIS DE DIBUJOS INFANTILES. 2001e

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

PROYECTO DE INVESTIGACION

Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al desarrollo integral de niños/as y adolescentes en escuelas pobres de República Dominicana - Miguel A. Moreno

FICHA DE SISTEMATIZACIÓN PARA INTERPRETAR DIBUJOS INFANTILES

(FUENTE: Adaptado de BEDARD, N. (1999): *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Sirio, Málaga)

Registrar frecuencia en cada una de las siguientes categorías

<p>1. EDIFICACIÓN (CASA) / CARACTERÍSTICAS</p> <p>1.1. Dimensiones. Tamaño grande “ mediano “ pequeño</p> <p>1.2. Con tejado triangular</p> <p>1.3. Ventanas: Indicar cantidad Grandes Medianas Pequeñas</p> <p>1.4. Puerta: Grande Mediana Pequeña</p> <p>3.2. Con escaleras</p> <p>3.3. Se transparenta el interior</p>	<p>3. FIRMAMENTO</p> <p>3.1. Sol : Lateralidad dcha. Lateralidad izqda. Centrado Abajo</p> <p>1.4. Luna (indicar lateralidad)</p> <p>1.5. Nubes (cantidad y si llueven u otra acción)</p> <p>Cielo azul</p> <p>4. FIGURAS HUMANAS</p> <p>Brazos en alto “ pegados al cuerpo Cuerpo sin brazos Brazos sin manos Boca abierta Cabeza sin rostro Cabeza con orejas Ojos vacíos Piernas sin pies</p>
<p>2. FLORA</p> <p>2.1. Flores</p> <p>2.2. Árboles: Lateralidad dcha. Lateralidad izqda. Árboles Grandes Medianos Pequeños</p>	<p>5. BANDERA</p> <p>Lateralidad dcha. “ izqda. “ centrada Incompleta (le faltan elementos) Grande Mediana Pequeña</p>

Toda interpretación está sujeta a relacionar en cada dibujo particular los elementos señalados con la calidad del trazo, colores usados, así como otros elementos significativos

C6. MATRIZ EXPLORATORIA A -PERCEPCIÓN DOCENTE. 2001f

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN *Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al desarrollo integral de niños/as y adolescentes en escuelas pobres de República Dominicana*
Miguel Angel Moreno

FORMATO DE ANALISIS DE POTENCIALIDADES/ FORTALEZAS y DIFICULTADES EN MI TRABAJO DOCENTE

Escuela..... Grado..... Fecha.....

MATRIZ EXPLORATORIA 1: POTENCIALIDADES/ FORTALEZAS				
1. YO: Potencialidades que provienen de mí misma/o	2. MI CENTRO: Potencialidades que me aporta el lugar donde trabajo	3. MIS ESTUDIANTES Potencialidades de las personas con quienes trabajo	4. SUS FAMILIAS Potencialidades que poseen las familias de mis estudiantes	5. EL BARRIO Potencialidades que percibo en el entorno
1b. Relación con logros de aprendizajes, en estudiantes con mayor rendimiento	2b. Relación con logros de aprendizaje en los/as estudiantes con mayor rendimiento	3b. Relación con logros de aprendizaje en los/as estudiantes con mayor rendimiento	4b. Relación con logros de aprendizaje en los/as estudiantes con mayor rendimiento	5b. Relación con logros de aprendizaje en los/as estudiantes con mayor rendimiento
MATRIZ EXPLORATORIA #2: DIFICULTADES				
1. YO: Dificultades que provienen de mí misma/o	2. MI CENTRO: Dificultades que me aporta el lugar donde trabajo	3. MIS ESTUDIANTES Dificultades de las personas con quienes trabajo	4. SUS FAMILIAS Dificultades que soportan las familias de mis estudiantes	5. EL BARRIO Dificultades que percibo en el entorno
1b. Relación con carencias, aprendizajes en estudiantes con más dificultades	2b. Relación con carencias de aprendizaje en los/as estudiantes con más dificultades	3b. Relación con carencias de aprendizaje en los/as estudiantes con más dificultades	4b. Relación con carencias de aprendizaje en los/as estudiantes con más dificultades	5b. Relación con carencias de aprendizaje en los/as estudiantes con más dificultades

C6. MATRIZ EXPLORATORIA B -PERCEPCIÓN DOCENTE. 2001f

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN *Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al desarrollo integral de niños/as y adolescentes en escuelas pobres de República Dominicana*
Miguel Ángel Moreno

FORMATO DE REGISTRO DE LOGROS Y CARENCIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES SEGUN INDICADORES DE EVALUACION DEL GRADO

Escuela..... Grado..... Fecha.....

MATRIZ EXPLORATORIA #3: LOGROS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES CON MAYOR RENDIMIENTO			
ESTUDIANTES (Identificar cinco estudiantes)	DIRECCION	LOGROS: DIMENSION SOCIO-EMOCIONAL	LOGROS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS AREAS (indicar cuáles)
MATRIZ EXPLORATORIA #4: CARENCIAS FORMATIVAS EN ESTUDIANTES CON MÁS DIFICULTADES			
ESTUDIANTES (Identificar cinco estudiantes)	DIRECCION	CARENCIAS: DIMENSION SOCIO-EMOCIONAL	CARENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS AREAS (indicar cuáles)

C7. MATRIZ EXPLORATORIA: CENTRO EDUCATIVO. 2001g

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN *Factores institucionales, sociales y familiares vinculados al
desarrollo integral de niños/as y adolescentes en escuelas pobres de República Dominicana*
Miguel Angel Moreno

ANÁLISIS SISTÉMICO DE ESPACIOS Y SITUACIONES DE LA VIDA ESCOLAR

Opciones de uso: a) Seleccionar un solo ámbito para analizar en profundidad
b) Agregar otros espacios que se consideren pertinentes

Escuela..... **Grado (grupo)**..... **Fecha**.....

1/ ÁMBITO CURRICULAR

<i>Aspectos a analizar</i> Espacios/ situaciones/ insumos	LIMITACIONES Y DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA	POTENCIALI- DADES Y RECURSOS	APRENDIZAJES PARA el ENTORNO O EXPERIENCIA DONDE TRABAJO (si no soy de esta escuela)
Aprendizajes individuales en el aula				
Aprendizajes grupales en el aula				
Planificación de aprendizajes por grado				
Estrategias y técnicas				
Evaluación				
Libros de texto				
Recursos didácticos del aula				
Vinculación con programas formación docente universitaria				
Apoyo formativo de Distrito Ed.y SEE				
Comisiones de Construcción Curricular - C.C.C.				
Dpto. Orientación y Psicología				
Otros servicios de apoyo (Biblioteca, consultorios, policía escolar...)				
Útiles escolares de los/as estudiantes				

2/ AMBITO DE GESTION

<i>Aspectos a analizar</i> Espacios/ situaciones/ insumos	LIMITACIONES Y DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA	POTENCIALI- DADES Y RECURSOS	APRENDIZAJES PARA el ENTORNO O EXPERIENCIA DONDE TRABAJO (si no soy de esta escuela)
Asambleas de docentes				
Lineamientos de Dirección				
Lineamientos del Distrito y SEE				
Articulación Dirección-docentes				
Articulación con Distrito y SEE				
Celebraciones/eventos con docentes y familiares				
Manejo de conflictos con estudiantes				
Manejo de conflictos entre docentes				
Manejo de conflictos con padres				
Manejo de conflictos con dirección				
Manejo de conflictos con otro personal				
Supervisión de acceso al centro				
Organización y cumplimiento horarios				
Uso de espacios comunes				
Sindicato docente				
Cooperativa de maestros/as				

3/ AMBITO DE INFRAESTRUCTURA

<i>Aspectos a analizar</i> Espacios/ situaciones/ insumos	LIMITACIONES Y DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA	POTENCIALI- DADES Y RECURSOS	APRENDIZAJES PARA el ENTORNO O EXPERIENCIA DONDE TRABAJO (si no soy de esta escuela)
Aulas				
Pasillos				

Baños				
Patios y jardines				
Almacenes				
Dirección				
Biblioteca				
Consultorios				
Dpto. de Orientación				
Salón de actos				
Verjas				
Cafetería				
Cocina				
Murales				
Mobiliario para docentes				
Ambientación/ estética aulas				
Ambientación/ estética áreas comunes				

4/ AMBITO SOCIO-CULTURAL (ENTORNO DEL BARRIO)

<i>Aspectos a analizar</i> Espacios/ situaciones/ insumos	LIMITACIONES Y DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA	POTENCIALI- DADES Y RECURSOS	APRENDIZAJES PARA el ENTORNO O EXPERIENCIA DONDE TRABAJO (si no soy de esta escuela)
Articulación/ actividades con familias				
Visitas hogares y entornos estudiantes				
Detección y apoyo a necesidades formativas de las familias				
Detección relación de las familias con la cultura impresa (libros) y sus intereses intelectuales				
Integración de capacidades y profesiones de las familias al currículum				
Detección condiciones ambientales hogares/ hacinamiento,				

salubridad...				
Articulación con otros centros educativos				
Articulación con otros programas formativos				
Articulación con ONGs				
Articulación con clubes deportivos y socio-culturales				
Articulación con empresas				
Articulación con iglesias				
Articulación con Departamentos del Estado				
Aprovechamiento parques y zonas verdes				
Uso de otros espacios comunes				

C8. SEGUNDA ENCUESTA EN HOGARES. 2002

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Trimestre agosto-octubre 2002

ENTREVISTA/ CONVERSATORIO SOBRE SALUD, NUTRICIÓN E HIGIENE INFANTIL EN VILLA FRANCISCA

Elaboración colectiva: Estudiantes de Medicina, sección 01
Coordinación: prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

NOMBRE/ APELLIDOS del niño/a contactadoEDAD.....SEXO.....

DATOS DE LA PERSONA INFORMANTE (madres preferentemente)

NOMBRE Y APELLIDOS.....SEXO : M / F

DIRECCIÓN.....TELÉFONO.....

EDADPARENTESCO.....Nº de personas viviendo en la casa.....

Nº DE HIJOS/AS (edades, sexo, grado escolar y si estudian en la escuela Rep. Uruguay)

.....

PROVISIÓN

1. ¿A qué servicios básicos tienen acceso ud. y su familia? (Indicar periodicidad)

- a) Agua Potable..... b) Electricidad
- c) Recogida basura d) Otros, especifique

2. ¿Dónde consigue el agua de consumo diario de su hogar? (Puede haber varias simultáneas)

- a) Acueducto b) Cisterna vecina c) Pozo d) Recolección lluvia
- e) Comprada f) Botellón (la de beber) g) Otros (especificar)

2b. ¿Utiliza algún medio de purificación del agua de consumo diario?

(En caso afirmativo, indicar cuáles: Hervir, clorificación, filtración...)

2c. ¿Cómo ud. almacena el agua? (Puede haber varias simultáneas)

- a) Cubos b) Tanques c) Galones d) Otros

3. ¿Con qué medios cuenta su familia para hacer sus necesidades? (Puede haber varias simultáneas)

- a) Baño/letrina b) Compartido con otras familias/ Exclusivo
- c) Dentro/fuera de la casa d) Otros

4. ¿Cuántas veces al día come su hijo/a ? Indicar tipo de comida en el ...
- a) Desayuno
- b) Merienda
- c) Almuerzo
- d) Merienda.....
- e) Cena
- 4b. ¿Cuáles de estos alimentos están presentes en la dieta de su familia? (Indicar periodicidad)
- a) Carnes/ pescados.....
- b) Frutas/vegetales
- c) Legumbres
- d) Cereales
- e) Lácteos y derivados
5. ¿Fue amamantado el niño/a durante sus primeros meses de vida?
¿Por cuánto tiempo? ¿Por qué?

PROTECCION

6. ¿Con quién vive el niño/a? En caso de que no esté en el hogar, ¿quién lo cuida?
- 6b. ¿Qué métodos disciplinarios utiliza para corregir a su hijo/a?
- 6c. ¿Tiene su hijo/a un horario básico de vida? Indique algunas *pautas de crianza* del régimen de vida de su hijo/a.
7. ¿Tiene ud. noticia de casos de maltrato, abuso o abandono a NNA en su sector? (explicar los diferentes tipos de abuso: físico, psíquico y sexual, así como la legislación al respecto. Indagar sobre sentimientos de inseguridad en el barrio)
En caso afirmativo, ¿qué medidas conoce que se hayan tomado al respecto?
8. ¿Está vacunado el niño/a? ¿Contra cuáles enfermedades ud. recuerda?
(mostrar tarjeta de vacunación, y revisar con la mamá si está actualizada para la edad del niño/a)
- 8b. En vacunaciones masivas, ¿los promotores/as de salud vienen a su casa?
Sí____ No____

9. **¿Cuántas veces al día se cepilla los dientes su hijo/a? ¿Cuál cree usted que es la importancia de esta práctica?**
10. **¿Cuáles son las enfermedades más frecuentes que afectan a sus hijos? Explique cómo las previene o les hace frente.**
- 10b. **¿Cuáles de estas enfermedades o “problemas” del crecimiento ud. asocia a falta de vitaminas?** *(Indáguese entonces qué vitaminas se conocen y la fuente de obtención aplicada: alimentos y/o suplementos)*

PARTICIPACION

11. **¿Qué actividades (“oficios”) y participación otorga a su hijo/a para que contribuya a mantener la higiene del hogar u otros quehaceres domésticos?** *(cocinar, recados, ...)*
- 11b. **¿Ayuda u opina su hijo/a sobre los problemas de higiene de su entorno?**
12. **¿Cómo se hacen sus hijos/as (“procedimiento”) para lavarse las manos cuando es necesario?**
13. **En caso de necesitar atención médica para ud. y su familia, ¿adónde ud. se dirige? ¿Dónde obtiene los medicamentos?**
- 13b. **¿Cómo ud. y su familia aprovechan los servicios de Salud de la escuela?** *(Consultorio médico y odontológico)*
- 13c. **¿Ha sido invitada ud. y su familia a alguna charla o actividad formativa sobre salud en su sector ?**
14. **¿Participan ud. y su familia de algún seguro médico o cobertura de salud ?**
15. **¿Qué actividades realiza su hijo/a en su tiempo libre?**
16. **¿Desempeña algún trabajo remunerado su hijo/a?** *(Si la respuesta es afirmativa, indicar desde qué edad y la actividad-lugar de trabajo)*

C9. ENCUESTA A DOCENTES: PLANIFICACIÓN. 2002b

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

Proyecto PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

ENCUESTA

10 TAREAS BÁSICAS

**PARA EL DESARROLLO DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES DE ESTA ESCUELA
QUE YO PUEDO IMPULSAR CON LOS/AS ESTUDIANTES DE MI CURSO
INTEGRANDOLAS A MI PLANIFICACIÓN DE GRADO**

Escuela.....Fecha.....

Docente.....Curso.....

AMBITO CURRICULAR (<i>Procesos de aprendizaje</i>)	
1.	
2.	
AMBITO DE GESTION (<i>Organización a todos los niveles</i>)	
3.	
4.	
AMBITO DE INFRAESTRUCTURA (<i>Instalaciones escuela</i>)	
5.	
6.	
AMBITO SOCIO-CULTURAL (<i>Oportunidades del contexto y las familias</i>)	
7.	
8.	
OTRAS TAREAS QUE TE PAREZCAN URGENTES (<i>Señala el ámbito donde las ubicarías</i>)	
9.	
10.	
¿DESEAS QUE ALGUNA DE ESTAS TAREAS SEA TRATADA EN UN CCC? ¿CUÁL?	

C10. ENCUESTA A DOCENTES: ESTRATEGIA CLUBES. 2003

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

Proyecto PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL / ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A DOCENTES IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CLUBES ESCOLARES

A: CURSOS MATUTINOS (20)

Nivel Inicial (2) - 1er. Ciclo Nivel Básico (11) – 2do. Ciclo Nivel Básico (8)

Ambitos a indagar / comprometer	1	2	3	4	5
13 CURSOS MATUTINOS Inicial -1er. ciclo	Tipo de club en el que desearía estar directamente involucrado/a	Tipo de formación o materiales que necesito para animar a los estudiantes de los clubes de su curso (ver "4")	Materias del currículum en las cuales puede desarrollar temas que apoyen las actividades de los clubes	Día y hora fijo a la semana en que trabajaría los temas de los clubes sola/o con los estudiantes/ clubes de mi curso (ver "2")	Actividad evaluativa (con calificación y fecha) en mi curso desde los conceptos/ destrezas /actitudes que promueven los clubes
<i>Pre-prim A</i> Ivette Castro					
<i>Pre-prim B</i> Yanet Marte					
NIVEL BÁSICO					
<i>1ªA</i> Genoveva Martínez					
<i>1ªB</i> Olfa Paulus					
<i>2ªA</i> Altagr. Lora Mañ-Tarde=M-T					
<i>2ªB</i> Ramona Peña M-T					
<i>2ªC</i> Máximo Trinidad					
<i>3ªA</i> Rosaura Castro					
<i>3ªB</i> Lucía Díaz					
<i>3ªC</i> Diomaris García					
<i>4ªA</i> Nidia Pérez M-T					
<i>4ªB</i> Ramona Bautista M-T					
<i>4ªC</i> Mercedes Miranda T=Bibliot					

OTRAS IDEAS Y OBSERVACIONES PARTICULARES DE CADA DOCENTE, AL DORSO

ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A DOCENTES IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CLUBES ESCOLARES

Ambitos a indagar / comprometer	1 Tipo de club en el que desearía estar directamente involucrado/a	2 Tipo de formación o materiales que necesito para animar a los estudiantes de los clubes de su curso (ver “4”)	3 Materias del currículum en las cuales puede desarrollar temas que apoyen las actividades de los clubes	4 Día y hora fijo a la semana en que trabajaría los temas de los clubes sola/o con los estudiantes/clubes de mi curso (ver “2”)	5 Actividad evaluativa (con calificación y fecha) que plantearía en mi curso para conceptos/destrezas /actitudes que promueven los clubes
8 CURSOS MATUTINOS 2do. ciclo					
5ªA Nicasio Saviñón					
5ªB Tirsa Bello					
6ªA Berkys Cotes					
6ªB Antonia Montserrate M-T					
7ªA Reyna Monegro M-T					
8ªA Catalina Núñez					
8ªB Martha Quezada M-T					
8ªC Diómedes Mieses M-T					

OTRAS IDEAS Y OBSERVACIONES PARTICULARES DE CADA DOCENTE, AL DORSO

- NOTAS:** 1. M-T = Mañana- Tarde. Quienes trabajen dos tandas, serán preguntados/as una sola vez, pero especificando en la otra matriz sus intereses respecto a los clubes de la otra tanda.
2. Es importante señalar los/as docentes que muestren especial interés y sus iniciativas concretas, así como cualquier idea no registrada en esta matriz, para darle seguimiento y apoyo.
3. Al aplicar la encuesta hay que devolver a los/as docentes datos de los clubes de su curso.
4. La estrategia de clubes todavía no se ha implementado en Nivel Inicial

ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A DOCENTES IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CLUBES ESCOLARES

B: CURSOS VESPERTINOS (20)

Nivel Inicial (2) - 1er. Ciclo Nivel Básico (11) – 2do. Ciclo Nivel Básico (8)

Ambitos a indagar / comprometer	1 Tipo de club en el que desearía estar directamente involucrado/a	2 Tipo de formación o materiales que necesito para animar a los estudiantes de los clubes de su curso (ver “4”)	3 Materias del currículum en las cuales puede desarrollar temas que apoyen las actividades de los clubes	4 Día y hora fijo a la semana en que trabajaría los temas de los clubes sola/o con los estudiantes/clubes de mi curso (ver “2”)	5 Actividad evaluativa (con calificación y fecha) que plantearía en mi curso para conceptos/destrezas /actitudes que promueven los clubes
13 CURSOS VESPERTINOS Inicial-1er. ciclo					
<i>Pre-prim C</i> Fior Daliza Limval					
<i>Pre-prim D</i> Lorenza Heredia					
NIVEL BÁSICO					
<i>1°C</i> Rossy Escoto					
<i>1°D</i> Milagros García					
<i>1°E</i> Antonia Montserrate M-T					
<i>2°D</i> Altagracia Lora M-T					
<i>2°E</i> Ramona Peña M-T					
<i>2°F</i> Walkiria Blandino					
<i>3°D</i> Ivelisse Marte					
<i>3°E</i> Rina Reynoso					
<i>3°F</i> Ivelisse Corporán					
<i>4°D</i> Ramona Bautista M-T					
<i>4°E</i> Nidia Pérez M-T					

OTRAS IDEAS Y OBSERVACIONES PARTICULARES DE CADA DOCENTE, AL DORSO

ENCUESTA DE SEGUIMIENTO A DOCENTES IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE CLUBES ESCOLARES

Ambitos a indagar / comprometer	1 Tipo de club en el que desearía estar directamente involucrado/a	2 Tipo de formación o materiales que necesito para animar a los estudiantes de los clubes de su curso (ver “4”)	3 Materias del currículum en las cuales puede desarrollar temas que apoyen las actividades de los clubes	4 Día y hora fijo a la semana en que trabajaría los temas de los clubes sola/o con los estudiantes/clubes de mi curso (ver “2”)	5 Actividad evaluativa (con calificación y fecha) que plantearía en mi curso para conceptos/destrezas /actitudes que promueven los clubes
8 CURSOS VESPERTINOS 2do. ciclo					
5°C Cecilio Ortiz					
5°D Rafaelina Montero					
5°E Martha Quezada M-T					
6°C José García					
6°D Rosario De Jesús					
7°B Reyna Monegro M-T					
7°C Luisa Cubilete					
7°D Diómedes Mieses M-T					

OTRAS IDEAS Y OBSERVACIONES PARTICULARES DE CADA DOCENTE, AL DORSO

- NOTAS:** 1. **M-T** = Mañana- Tarde. Quienes trabajen dos tandas, serán preguntados/as una sola vez, pero especificando en la otra matriz sus intereses respecto a los clubes de la otra tanda.
2. Es importante señalar los/as docentes que muestren especial interés y sus iniciativas concretas, así como cualquier idea no registrada en esta matriz, para darle seguimiento y apoyo.
3. Al aplicar la encuesta hay que devolver a los/as docentes datos de los clubes de su curso.
4. La estrategia de clubes todavía no se ha implementado en Nivel Inicial

C11. ENCUESTA EVALUATIVA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA. 2003b

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Trimestre Febrero-abril 2003 - Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

GUIA PARA SINTESIS FINAL DE LA MATERIA – Abril 2003

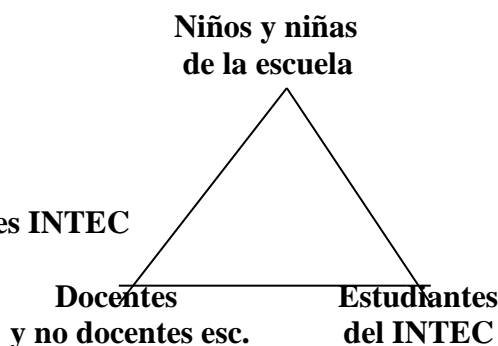
¿Qué es lo que aprendimos participando...?

(Síntesis del practicum de la asignatura en la escuela República del Uruguay)

INDICE DE CONTENIDOS:

I. ANÁLISIS DE LA “TRIADA FORMATIVA”

Niños/as-Docentes/no docentes escuela-Estudiantes INTEC
recogiendo y ordenando los siguientes testimonios:



- 30 respuestas (mín.) de niños/as de cursos con los que haya interactuado c/.grupo del INTEC.
- 10 respuestas (mín.) de docentes de cursos con los que haya interactuado “ “ “ “
- 5 respuestas (mín.) de personal no docente (directora, administrativos, porteros, madres...)
- Respuesta de cada miembro del grupo del INTEC que realiza esta síntesis

Cada uno de estos protagonistas (a, b, c, d) del trabajo de campo en la escuela, responderá, desde su óptica particular, a esta pregunta: “¿Qué he aprendido hasta ahora en esta experiencia de clubes de...?” (pintura mural, biblioteca, ecológico). La pregunta se formulará así, o de modo que cada persona la entienda (¿Para qué me sirve lo que estamos haciendo en...? ¿Qué es lo que más me gusta...? Etc.). Cada grupo motivará a los niños/as a que le escriban sus respuestas (puede ser en uno o más cursos), y las anexará, sistematizándolas en este 1er.punto. **El objetivo de la “triada” es descubrir cómo todos/as aprendemos de todos/as.**

II. INTERPRETACION DE LOS TESTIMONIOS (Entre 3 y 5 pág. Comentario del grupo al punto anterior. Puede justificarse con otros aportes del trimestre, otras impresiones del trabajo de campo, visiones críticas, análisis de potencialidades, etc...Puede anexarse cualquier otro aporte que se considere significativo de la experiencia del trimestre).

III. SINTESIS VISUAL (Fotografías del trimestre en la escuela, en relación al ámbito de práctica abordado; el “Antes” y el “Después” de cada espacio que hemos contribuido a transformar, y comentarios explicativos sobre lugar y protagonistas. Cada foto llevará su fecha. Cada trabajo acompañará los negativos de las fotos. Si son digitales las envían por e-mail, además de imprimirlas para el trabajo).

CARÁCTER: Grupal FECHA ENTREGA: 15 abril VALOR: 20 puntos

. Cada grupo entregará esta síntesis de forma impresa y virtual (excepto fotos no digitales)

. Entrega personal al profesor o en el buzón de su oficina (Edif. EP-307) sólo

Cualquier duda o dificultad, favor comunicarse con el profesor al INTEC, ext. 240 ¡Animo!

C12. ENTREVISTA DIRECTORA/ DOCENTES ESCUELA. 2003c

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL

Trimestre mayo-julio 2003 - Prof. Miguel Angel Moreno Hdz.

Guía de entrevista/ Evaluación participativa. Junio 2003

Maggie Casás, Jeniffer Campusano, Laura Moya, Ángela Recio, Manuel Gómez

1. ¿Cuál considera ha sido el aporte curricular de las actividades y cambios llevados a cabo por el proyecto?
2. ¿Cómo calificaría el trabajo llevado a cabo a través de los clubes?
3. ¿Cuál entiende es la relación entre los clubes y el aprendizaje de los estudiantes? ¿Considera que son beneficiosos para su desarrollo? ¿Por qué?
4. A su entender, ¿los docentes están utilizando una buena motivación para el aprendizaje y el avance de los estudiantes? ¿Qué cambios sugeriría?
5. ¿Considera que en la escuela existe la suficiente libertad para promover y llevar a cabo algún cambio que se considere oportuno?
6. ¿Cree que a lo largo de este proyecto se le ha dado al personal de la institución una buena participación en este proceso? ¿Por qué?
7. ¿Considera que en la escuela existen normas o reglas que en cierta medida obstaculicen el progreso de la institución o que creen barreras entre los docentes y estudiantes?
8. ¿Cree que existen los recursos y oportunidades necesarias para el mejoramiento de la escuela?
9. ¿Qué mejoras sugiere en la infraestructura del plantel que a su parecer son vitales para que tanto los estudiantes como docentes lleven a cabo un buen desempeño?
10. ¿Cuáles áreas a su entender requieren auxilio más inmediato?
11. ¿Cómo cree podrían llevarse a cabo esos cambios? Sugerir medios, recursos, planes...
12. En lo referente a la relación con el sector de Villa Francisca, ¿Qué relación tiene con el bienestar de la escuela?
13. ¿Qué aportes considera que los vecinos de la escuela (hogares, comerciantes) pueden dar a la institución?
14. ¿Qué aportes considera que los vecinos de la escuela (hogares, comerciantes) pueden dar a la institución?
15. ¿Cómo ha sido la participación de las familias en las actividades o asuntos de la escuela? ¿Se considera satisfecha con la misma?
16. ¿Cómo evaluaría en términos generales el proyecto realizado en la escuela? Aportes y obstáculos del mismo.
17. ¿Cree importante que este proyecto se siga realizando? ¿Cuáles cambios sugeriría?
18. ¿Qué aportes cree usted puede realizar para contribuir a la mejora de la escuela?
19. ¿Cuál cree que puede ser el aporte de los estudiantes para la mejora de la escuela? ¿Y el de sus familias?

C13. GRUPO FOCAL CON DOCENTES DE LA ESCUELA. 2003d

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Trimestre mayo-julio 2003 - Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

Evaluación participativa **Grupos focales/docentes. Guía de preguntas. Junio 2003**

Maggie Casás, Jeniffer Campusano, Laura Moya, Ángela Recio, Manuel Gómez

Introducción: Motivación y presentación participantes. Aclaración de dudas

1. ¿Creen ustedes que se les concede la suficiente libertad para promover y llevar a cabo algún cambio que consideren oportuno?
2. ¿Creen ustedes que existen los recursos y oportunidades necesarias para el mejoramiento de la escuela en general?
3. ¿Qué son para ustedes los clubes? ¿Qué les aportan para su tarea educativa?
4. ¿Qué tienen que ver los clubes con el mejoramiento del desarrollo de los niños y niñas del plantel?
5. ¿Creen ustedes que el nivel de aprendizaje de los niños y niñas, a medida que va pasando el tiempo, es mayor o menor? ¿Por qué?
6. ¿Consideran que los docentes del plantel están utilizando una buena motivación para el aprendizaje y el avance de los estudiantes?
7. ¿Qué creen ustedes que le hace falta a la escuela para satisfacer las necesidades que reclaman los niños?
8. ¿Consideran ustedes que dichas necesidades son realmente primordiales?
9. ¿Cómo ha sido la participación de las familias (ya sean madres o padres) en las actividades o asuntos de la escuela?
10. ¿Consideran que es adecuado el nivel de participación otorgado a los docentes en el proceso de acompañamiento que hemos hecho durante el último año?

NOTAS METODOLÓGICAS AL GRUPO FOCAL (GF) CON DOCENTES DE LA ESC. REPÚBLICA DEL URUGUAY A CELEBRARSE EL 13-6-03

Miguel Ángel Moreno

1. Preparación

. Informar de la actividad a la directora, Mireya, o a la subdirectora, Dolly y pedir su apoyo para avisar a las personas exactas que uds. seleccionen, y del lugar que hemos pensado para la actividad (salón de actos), para ver que no esté con otra actividad.

. Acudir temprano en la tarde a la escuela, para confirmar con c/. participante su presencia (al ser semana de exámenes finales, la actividad cesará a partir de las 3 pm. aprox., por eso el GF puede convocarse a esa hora aproximadamente, con flexibilidad, pero no demasiado tarde, porque en tiempo de examen, las profas estarán en salida).

.Criterios de selección de participantes:

- a) Sólo docentes en este GF.
- b) Docentes tanto de la mañana como de la tarde (cfr. docentes de la tarde que también trabajan en la mañana), más o menos equilibrado.
- c) De diferentes grados (1ª y 2ª planta).
- d) Si es posible, docentes de aquellos cursos de los/as estud. que participaron el viernes pasado en el GF (para no condicionar respuestas, este criterio no es preciso explicitarlo).

2. Durante

. Estar atentas para que las cuestiones más polémicas no originen una crispación que pueda bloquear al grupo.

. La guía de preguntas puede flexibilizarse, de modo que sea posible profundizar en aspectos emergentes, siempre que no se desvíe el GF de sus objetivos.

. Explicitar los objetivos del GF y el destino de sus resultados: En este caso, pudiera ser un insumo para elaborar un Reglamento de Centro, estructurado en las cuatro dimensiones de análisis que manejamos: curricular, gestión, infraestructura y socio-cultural.

. Estimular que las intervenciones sean concretas, con argumentos, y que se profundicen las afirmaciones...con criticidad y capacidad también de ver potencialidades.

C13. GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES DE LA ESCUELA. 2003d

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL
Trimestre mayo-julio 2003 - Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.

EVALUACIÓN PARTICIPATIVA. **GRUPOS FOCALES/ ESTUDIANTES. GUÍA DE PREGUNTAS. Junio 2003**

Maggie Casás, Jeniffer Campusano, Laura Moya, Ángela Recio, Manuel Gómez

MUESTRA: Alumnos de 5to, 6to y 7mo grado, pertenecientes a los clubes ecológicos, de pintura mural y de biblioteca.

1. ¿Cuáles de los cambios realizados en su escuela les han gustado más? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos creen deben mejorarse? A nivel:
 - ◆ **Curricular:** Formas de impartir las clases, evaluar.
 - ◆ **Gestión:** Actitudes de la directora, personal de la escuela, reglas y procedimientos de la institución.
 - ◆ **Infraestructura:** Medioambiente (patio, biblioteca, aulas, etc).
 - ◆ **Sociocultural:** Relación con los padres, con el sector de Villa Francisca.
3. ¿Están satisfechos con la participación dada a su club?
4. ¿Cómo creen que se les puede hacer más participes de este proyecto?
5. ¿Consideran que ha valido la pena este proyecto? ¿Por qué?
6. ¿Creen importante que se siga llevando a cabo?

C14. ENCUESTA A DOCENTES ESCUELA: ÁREA DE JUEGOS. 2003e

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

Escuela República del Uruguay: Consulta a docentes sobre instalación de los juegos

Marlene Zaiter- Septiembre 2003

- **¿Qué piensa de la instalación de los juegos?**
- **¿Cuáles dificultades o peligros usted considera que puede surgir a consecuencia de estos juegos?**
- **¿Por qué cree que se cayeron las gomas que fueron instaladas el viernes anterior?**
- **¿Usted vio cuando esto sucedió? ¿Sabe quién fue?**
- **¿Tendría usted alguna sugerencia que nos ayude a mejorar la instalación de los juegos?**

¿Cuál día usted estaría disponible para ayudar con el cuidado de los juegos y plantas?					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
Tarde					

C15. ENCUESTA A DOCENTES ESCUELA. USO MURALES. 2003f



INTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA
PROFESIONAL

ENCUESTA SOBRE USO DE MURALES Cindy Méndez, Octubre 2003

Los murales escolares colocados en cada aula son una herramienta de comunicación, motivación y aprendizaje, muy poderosa, a nuestro alcance. Nosotros (Intec) tenemos como interés principal, a través de esta pequeña encuesta, poder ayudar a lograr esta meta. Para ello es muy importante saber lo que ustedes piensan. Por eso le rogamos que nos contesten estas preguntas que siguen a continuación:

1. Nombre _____
2. Teléfono _____
3. Curso en que imparte docencia _____
4. Tanda _____
5. ¿Le gustaría participar en la decoración de los murales? Sí _____ No _____
6. ¿Qué les interesaría plantear para el contenido de los murales?
 - ☐ Medio ambiente
 - ☐ Fechas patrias y días feriados
 - ☐ Periódico mural
 - ☐ Derechos de la niñez
 - ☐ Actividades de la comunidad
 - ☐ Actividades relacionadas con los temas del currículo. Especifique

 - ☐ Otros

7. ¿Cómo cree usted que podría involucrarse en la animación de los murales?

8. ¿Cómo podrían involucrarse los niños?

9. ¿Cómo se podrían obtener los recursos para la decoración de los murales?

C16. FORMULARIO DE NECESIDADES E INTERESES DOCENTES. 2004

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / AREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO A LA ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY

Asignatura DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL/ Trim. mayo-julio'04

FORMULARIO DE NECESIDADES E INTERESES DOCENTES

Docente: **Grado:**.....

Apreciado colega: Por este medio, deseamos integrar de nuevo tu perspectiva a nuestra planificación. Así, nuestras acciones, contando con opiniones expresadas en la escuela anteriormente, y con la evaluación de cada etapa de trabajo, mejorarán su eficacia y resultados, tanto de cara a tus estudiantes, como a fortalecer tu propio desempeño creativo.

Algunos posibles criterios sobre qué es lo más conveniente impulsar en este período desde nuestro acompañamiento: Fortalecer la organización de tus estudiantes, a través de los clubes, o por otras vías; animar el fin de año escolar; reforzar algún aspecto importante durante las vacaciones, y/o de cara al inicio del próximo año; dar mantenimiento a tareas innovadoras ya iniciadas en alguno de los componentes de acompañamiento, etc.

Por nuestra parte, como siempre, desarrollaremos el plan de trabajo que mejor se adecúe a estos intereses, en la medida de nuestras posibilidades y de la propia escuela.

Las personas que te entregan y recogen hoy este formulario, son los/as estudiantes que nos apoyan este trimestre, en el marco de los componentes de acompañamiento (áreas de innovación) auspiciados desde INTEC, por lo que ésta es una primera oportunidad de conocimiento.

¡Gracias!

1. ACTIVIDADES QUE CONSIDERO MAS IMPORTANTE REALIZAR CON MIS ESTUDIANTES HASTA JUNIO (FIN AÑO ESCOLAR) en ALGUNO de los componentes de acompañamiento (favor seleccionar uno), MEDIO AMBIENTE, BIBLIOTECA, PINTURA MURAL, JUEGOS INFANTILES

2. ACTIVIDADES QUE CREO MAS IMPORTANTE REALIZAR CON MIS ESTUDIANTES DURANTE JUNIO- JULIO como “Campamento de Verano” en ALGUN componente de acompañamiento (favor seleccionar uno), MEDIO AMBIENTE, BIBLIOTECA, PINTURA MURAL, JUEGOS INFANTILES

¿NECESITAS MAS ESPACIO? FAVOR ESCRIBIR AL DORSO

Si deseas ser invitado/a a un encuentro de presentación de resultados en la escuela, al final del trimestre (julio), o a participar en alguna actividad durante las vacaciones, favor escribe aquí tu teléfono(s) de contacto: ¡FELIZ FIN DE AÑO ESCOLAR!

C17. CONSULTA A DOCENTES/ ESTUDIANTES DE LA ESCUELA. 2004b

**Instituto Tecnológico de Santo Domingo/ Area de Humanidades
Centro de Desarrollo Profesional
Derechos de la niñez en la Práctica Profesional - Prof. Miguel Ángel Moreno Hdz.**

**Acompañamiento a Escuelas Amigas de la Niñez
Escuela República de Uruguay, Villa Francisca, D.N.**

**Biblioteca: Encuesta sobre satisfacción con el servicio
Mónica Dorvil - Septiembre 2004**

Escribe tu parecer como docente o estudiante sobre estas preguntas:

1. ¿Para qué tú crees que sirve la biblioteca de tu escuela?
2. ¿Para qué has usado la biblioteca?
3. ¿Has leído algún cuento en la biblioteca? Escribe algún título o varios.
4. ¿Cada cuanto tiempo has visitado o usado la biblioteca con tu curso?
5. ¿Qué tú crees que le hace falta a tu biblioteca?
6. Tu biblioteca sería mejor si tuviese...
7. ¿Qué es lo que menos te gusta de tu biblioteca? ¿Y lo que más?

C18. ENCUESTA A DOCENTES DE LA ESCUELA. 2005

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ ÁREA DE HUMANIDADES
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

**GUÍA DE EVALUACIÓN CON DOCENTES DE ESTÁNDARES
E INDICADORES DEL ACOMPAÑAMIENTO**

(Perfil de proyecto INTEC- Escuela República del Uruguay)

Diciembre 2005

- 1. ¿Conocía usted previamente estos estándares e indicadores, elaborados durante el acompañamiento a la escuela?**
- 2. ¿Qué entiende usted por estándares e indicadores de calidad educativa?**
- 3. ¿Cuáles de estos estándares e indicadores usted considera que se están cumpliendo gracias al acompañamiento del INTEC? ¿Cuáles presentan un logro más difícil?**
- 4. ¿Con cuáles de estos estándares e indicadores se siente más identificado? ¿Por qué?**
- 5. ¿Cómo cree usted que puede contribuir desde su trabajo docente al desarrollo de estos estándares e indicadores para mejorar la escuela?**
- 6. ¿Desearía recibir algún apoyo para innovar en su programa de clases y en su trabajo docente alguno de estos estándares o indicadores? Especifique qué tipo de apoyo concreto necesitaría recibir desde el acompañamiento del INTEC, para participar en el logro de estos estándares e indicadores de mejora de nuestra escuela.**

C19. ENCUESTA A DOCENTES DE LA ESCUELA. 2006

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC)
ASIGNATURA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY
CONSULTA A DOCENTES: CURRÍCULUM Y ACOMPAÑAMIENTO Marzo 2006
FECHA..... GRADO.....

Objetivo: *Seguir vinculando la práctica curricular de la escuela con las innovaciones surgidas del acompañamiento.*

PREGUNTAS A DOCENTES DE CIENCIAS NATURALES

1. ¿Considera usted como profesor que los libros del área de Ciencias Naturales están bien elaborados? ¿Por qué? (distribución, fotografía, contenido, etc.)
2. ¿En qué cree usted que deben mejorar estos libros de texto?
3. ¿Considera que este tipo de asignatura puede impartirse a veces en el patio? ¿Por qué?
4. ¿Cree usted como maestro que debemos fomentar los valores ambientales en la escuela?
5. ¿Como usted ayudaría a fomentar estos valores desde su práctica docente?
____ Hablaría con los niños, fomentando los valores, por ejemplo, de...
____ Realizaría actividades en el área del patio, como por ejemplo...
6. ¿Qué piensa que falta en el área ambiental de la escuela?
7. ¿Cuales son los aportes que usted espera de nosotros?
8. ¿Considera que es favorable nuestra intervención en la escuela? ¿Por qué?

B. PREGUNTAS PARA LA BIBLIOTECARIA

- 1B. ¿Es abundante la visita de los niños a la biblioteca?
- 2B. ¿Qué opina sobre el aporte a la biblioteca de la escuela, cada año escolar, de los libros de Ciencias Naturales de 3ro, 6to, 7mo?
- 3B. Bibliografía existente en esta biblioteca sobre Ciencias Naturales (no libros de texto).

C20. CONSULTA-REGISTRO DE RUTINAS DOCENTES. 2006b

**PARTICIPACION Y DESARROLLO INTEGRAL DE LA NIÑEZ: UN MODELO DE
INVESTIGACION-ACCION EN VILLA FRANCISCA/ Esc. República Uruguay
Miguel Angel Moreno Hdz.**

REGISTRO DE RUTINAS DOCENTES PARA LA INCLUSION DE LA PARTICIPACION DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

Docente.....**Grado**.....

Tanda.....**Fecha**.....

Objetivo: Identificar el uso del tiempo docente en una jornada típica, en relación a las estrategias de aprendizaje, y su optimización para tareas autónomas de estudiantes organizados en Comités, u otras formas de aprendizaje cooperativo

Preguntas exploratorias:

¿Qué es lo que hago como docente cada hora de trabajo en el aula?

¿Qué pueden hacer equipos de niños y niñas por sí mismos/as para seguir aprendiendo en otros espacios de la escuela, mientras permanezco con el resto del curso?

Primera hora.....

.....

Segunda hora.....

.....

Tercera hora.....

.....

Cuarta hora.....

.....

Quinta hora.....

.....

Sugiera aquí tareas de aprendizaje asignables a equipos o comités de estudiantes en otros espacios de la escuela, mientras ud. prosigue con el resto del curso en el aula

1.....

2.....

3.....

C21. CONSULTA EVALUATIVA: ESTUDIANTES DE LA ESCUELA. 2006c

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO (INTEC)
ASIGNATURA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL/ junio 2006

ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY FECHA.....
CONSULTA A ESTUDIANTES DE FIN DE PERIODO GRADO.....

Los/as estudiantes de la asignatura Derechos de la niñez en la práctica profesional, del profesor Miguel Ángel Moreno del INTEC, estamos encabezando un estudio para conocer el impacto del acompañamiento por parte de los estudiantes del INTEC en los/as estudiantes de la escuela. Queremos conocer de qué está sirviendo este acompañamiento en tu escuela, así como en tu educación y crecimiento social. Por esta razón quisiéramos contar con tu colaboración, y que si dispones de 5 a 10 minutos, llenes este cuestionario.

No es necesario poner tu nombre, y, si lo haces, de todos modos, la información obtenida será completamente confidencial, y nos ayudará a mejorar nuestro aporte desde el INTEC a esta escuela. **Favor de responder las preguntas al dorso.**

Contamos con tu colaboración. Es muy importante que llenes la encuesta con la mayor seriedad posible. Tómate tu tiempo. ¡Muchas Gracias!

- 1. ¿En qué año entraste a la escuela y/o en qué curso?**
- 2. En este tiempo que has estado en la escuela, ¿Qué es lo que más te ha gustado?**
¿Qué es lo que menos te ha gustado?
- 3. ¿Cuál es el legado que dejas al final del año escolar, como ejemplo para los otros niños/as de la escuela?**
- 4. ¿Qué has aprendido en estos años en la escuela?**
- 5. Cuéntanos cómo te parece que ha sido tu relación con los profesores/as.**
- 6. Escribe la experiencia más bonita que te haya sucedido en estos años en la escuela, participando en las actividades del proyecto del INTEC.**
- 7. ¿Qué representa el Comité o las acciones de Medio Ambiente para ti?**
- 8. ¿Cómo tú crees que podrás seguir contribuyendo a un mejor Medio Ambiente, con lo que has aprendido participando en el Comité o en tareas medio ambientales?**
- 9. ¿Qué consideras que se puede mejorar o cambiar de tu escuela?**
- 10. Si tuvieras que dejar un pensamiento plasmado en un mural, ¿cuál sería?**

ANEXO D

PRODUCTOS GENERALES DEL ACOMPañAMIENTO A LA ESCUELA SELECCIÓN DE GUÍAS 2003-2005

En orden cronológico

D1. GUÍA 1

*CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC-Área HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA*

*Proyecto PARTICIPACION DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL*

Guía para la realización de murales semi-estructurados con participación infantil

Miguel Angel Moreno Hernández

Santo Domingo, enero de 2003

Mural semi-estructurado: *Composición artística, basada en un boceto infantil, que orienta su estilo, estética, organización espacial e ilustración de motivos en torno a un tema dado. Se contrapone al “dibujo libre”, carente de toda planificación, al ser expresividad pura.*

“El niño tendrá derecho a la libertad de expresión;...de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo,... oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”.

Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN)

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE DIBUJOS INFANTILES PARA MURALES PARTICIPATIVOS

A/ Dibujos que propicien colorear grandes superficies, con menor componente de detalles de pequeño tamaño.

B/ Sencillez en el trazado de grandes elementos.

C/ Estética y motivos originalmente infantiles, que reflejen temas propios de los niños/as y adolescentes de cada edad, motivando evitar la reproducción de motivos y estereotipos infantiles de otro origen (comercial, Walt Disney...).

D/ Variedad y riqueza de colores, básicos y complementarios, adecuadamente combinados.

E/ Dentro de un núcleo de interés elegido con los niños y niñas, y en el marco y límites del respeto que nos exigen los Derechos Humanos (arts.28 y 29 CDN), y los fines de la Educación dominicana, evitar reprimir cualquier tema y forma de expresión, en función de prejuicios “adultos”, sobre contenidos, “realismo” o figuración (elaboración de la figura humana) en la obra infantil.

F/ En el marco antes citado, sí se dialogará con los niños/as y adolescentes artistas, que las figuras, motivos, lemas y mensajes de los murales reflejen todo tipo de situaciones y valores de forma positiva, sin morbosidad ni moralismo.

G/ Para integrar coherentemente una práctica participativa, es necesario que realicemos el número necesario de consultas a los niños/as y adolescentes, para definir de diversas formas (ideas, concursos de ideas y dibujos) el tema y dibujo que más identifique sus intereses y necesidades de expresión.

Todo este proceso consultivo y deliberativo será más formativo en la medida en que permita que los niños/as expresen los criterios mediante los cuales han decidido seleccionar un dibujo para ser reproducido a gran escala en el mural.

H/ Independientemente del dibujo seleccionado, es importante introducir, según las dimensiones de la pared de que se disponga, algún tipo de pequeños motivos que permitan que cada niño/a individualmente también ponga su sello en el mural. Por ejemplo, si tenemos un prado, cada uno/a puede pintar una pequeña flor; si se trata de un firmamento, un estrella, o planeta...Esta práctica participativa y personalizadora de la obra global será guiada de modo que no altere (tamaño y forma) la estética unitaria del mural.

ETAPAS TÉCNICAS DE REALIZACIÓN

1º Revisar los colores y útiles disponibles, así como la secuencia de etapas de realización.

2º Seleccionar el número de estudiantes que participarán directamente en la jornada, según la complejidad y dimensiones del mural, y el número de útiles y funciones disponibles.

3º Informar al grupo de estudiantes seleccionados/as de la actividad a realizar y las tareas que engloba (según esta guía), asignando encargados/as y ayudantes, con quienes se dialogará para integrar sus sugerencias sobre la elaboración del mural. Cada participante usará durante la jornada de pintura vestuario y calzado cómodos y de bastante uso, para restar importancia a las inevitables manchas de pintura.

4º Marcar claramente el fragmento de pared sobre el que se realizará el mural, preparando la pared (limpieza y lijado) para una mejor adherencia de la pintura.

5º Ubicar junto al área delimitada para mural el dibujo seleccionado previamente con los/as estudiantes, para ser reproducido, ampliada en la pared.

6º Trazar a lápiz, a modo de boceto previo, grandes sub-zonas dentro del espacio del mural, que organicen bloques de dibujo y “manchas” de color (cielo-tierra, cielo-mar...estructura general de una figura u objeto...), como ámbitos espaciales generales (arriba-abajo...) sobre los cuales empezar a dibujar detalles en un segundo momento detalles del paisaje a plasmar. En cada una de estas grandes sub-zonas del mural se escribirá a lápiz el color con el que llenarla, de acuerdo al dibujo seleccionado.

El coloreado del mural se iniciará en la medida en que los participantes tengan claro el trazado de esta pintura y hayan podido expresar cualquier sugerencia al mismo.

7º Iniciar ordenadamente, cada integrante del equipo, la tarea de relleno de color de cada parte del mural, ubicándose sin estorbarse unos/as a otros/as: Los niños/as más pequeños/as pintarán la parte de abajo del mural, los/as medianos/as, aspectos del centro, y los/as más altos/as, aspectos de la parte superior del mural.

La distribución de los pinceles (gruesos, medianos, o finos) se realizará, en la medida de lo posible, de acuerdo a las características del área que corresponda rellenar a cada participante. Una cantidad limitada de pinceles ha de motivar a los/as participantes a esperar y a compartir.

8º Una vez que cada niño/a o adolescente participante tiene claro cuál es el fragmento que le corresponde rellenar de color, respetará completar su zona asignada, sin invadir el área de trabajo de otro compañero/a, aunque, es posible que al acabar “su parte” pueda ayudarlo.

Al remojar el pincel, cada participante tomará en cuenta limpiar cualquier exceso de pintura sobre la lata, de modo que no se produzcan goterones sobre el trabajo realizado en la pared.

Los recipientes utilizados estarán siempre sobre el piso, a la altura de los niños/as, evitándose desplazarlos, a fin de evitar vertidos accidentales.

9º Cada vez que un/a participante necesite aplicar un color diferente, lavará el pincel en el agua o aguarrás del color más próximo al que esté usando (Pincel de color azul, en el agua de lavar pinceles azules u otro color oscuro). Esta área de lavado de brochas y pinceles estará al cuidado de adultos y niños/as especialmente designados/as, quienes habrán preparado las cubetas de lavado, y manipularán con sumo cuidado los líquidos usados para limpieza de pinceles.

Siempre estarán especialmente custodiados los recipientes de aguarrás, thinner, o similar, a fin de evitar ingestiones accidentales, dada su similitud con agua de beber.

10º En el marco del proceso descrito se completará paulatinamente cada fragmento y etapa del mural, lo que puede suponer la aplicación de “segundas manos” de pintura en jornadas sucesivas, a través de las cuales es posible aportar nuevos elementos si se consensua su idoneidad.

Bibliografía

- .AA.VV. (1999). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Edición comentada. UNICEF/Oficina de República Dominicana, Santo Domingo.
- .BEDARD, N. (1999). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Sirio, Málaga.
- .DIAZ, A. (2000). *La participación de las niñas y los niños y la formación de ciudadanía*, en Rev. *Sincronía*. Otoño 2000, México.
- .GOMEZ, E. et al (1997). *El país que queremos. Consulta nacional de adolescentes y jóvenes. Manual instructivo*. Santo Domingo, SEEC/ UNICEF.
- .GONZALEZ, S. y PEPEN, M. (1994). *Los derechos de la niñez. Guía didáctica para educadores y educadoras*. Santo Domingo, UNICEF/ ONAPLAN/ CSP.
- .TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación GSR.
- .TRILLA, J. y NOVELLA, A.(2001). *Educación y participación social de la infancia*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº26, mayo-agosto, en www.campus.oei.org

D2.GUÍA 2

**CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC- Área HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA**

**Proyecto PARTICIPACION DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL**

GUÍA DE FORMACIÓN DE CLUBES ESCOLARES CON LA PARTICIPACION DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y MATRICES DE SEGUIMIENTO

ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY

FEBRERO 2003

(Revisión marzo 2003)

CLUBES ESCOLARES: UNA ESTRATEGIA PARA LA TRANSFORMACION DEL MEDIO ESCOLAR CON LA PARTICIPACION DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

Estimado/a colega, después de un cordial saludo, por este medio queremos motivar tu compromiso en la creación de estructuras de participación de la niñez y/o adolescencia en tu curso, reflexionando con tus estudiantes sobre la importancia de organizarse, con un fin determinado, asumido por ellos y ellas, que mejore y dignifique el proceso educativo, en todas sus dimensiones.

La Secretaría de Estado de Educación, de acuerdo al mandato de la Ley General de Educación (art. 177-180 y 188), contempla el impulso a los espacios de participación estudiantil en los centros educativos, a través de Consejos y Comités de curso (Dirección Gral. de Orientación y Psicología) y de Clubes Escolares (Dirección General de Bienestar Estudiantil), como estrategias complementarias. Ambas son motivadas en los Centros desde los equipos de Orientación.

Dentro del proceso iniciado en nuestra escuela para favorecer espacios que potencien el desarrollo de todos los aprendizajes, el re-diseño del patio y la biblioteca han sido priorizados por estudiantes y docentes. Es por ello, que, para impulsar este proceso y garantizar que los y las estudiantes sean protagonistas de la transformación de su propio medio, con el acompañamiento de sus docentes, proponemos en este momento, entre otras opciones, los siguientes clubes operativos para cada curso:

CLUB ECOLÓGICO CLUB DE PINTURA MURAL CLUB DE BIBLIOTECA,

los cuales se identifican con acciones y propuestas de las que todos ustedes ya están siendo parte en nuestra escuela

¿CONTINUAMOS?

**A continuación una breve caracterización (no limitativa)
de lo que pueden empezar a ser estos clubes:**

CLUB ECOLÓGICO

Encargado de diseñar y ejecutar la reforestación de las zonas de la escuela al aire libre que lo permitan, en concreto, la zona apadrinada por el curso a tal fin. La reforestación integrará la arborización, ajardinamiento, huertos y área de juegos, según zonas específicas del plantel. Proponemos que cada curso sea responsable desde este club de la siembra y cuidado permanente de un árbol. Como tarea previa, concluir limpieza de piedras y otros elementos en zonas a intervenir...

CLUB DE PINTURA MURAL

Asume el enriquecimiento estético de las paredes del Centro disponibles a este fin, tomando en cuenta los temas que niños/as y adolescentes expresaron prioritarios para ser plasmados. Estos temas integran conceptos, destrezas y valores importantes para ellos/as, convirtiéndose la creación y análisis del mural en un libro de texto abierto a toda la Comunidad educativa. La tarea inicial consistirá en completar y extender el mural ya iniciado, propiciando que cada persona del Centro que así lo desee plasme algún elemento en esta obra colectiva.

CLUB DE BIBLIOTECA

Recupera la dimensión lúdica y creativa de la lectura infantil y juvenil, recreando un espacio atractivo y estimulante dentro de la biblioteca del centro. Los niños/as-guía de esta organizarán textos de consulta y evasión, así como actividades de “animación a la lectura”, que propicien un uso autónomo de ese espacio. Proponemos seguir rediseñando la biblioteca, con mobiliario, recursos y animación estética (murales) adecuados, desde una visión de espacio multimedia. Los clubes de biblioteca serán además un soporte de documentación y asesoría a las necesidades formativas (consultas) de los demás clubes.

Estos tres tipos de clubes funcionarán en 1er y 2do ciclo del Nivel Básico, articulándose para acciones comunes los clubes de diversos grados y ciclos

APRECIADO COLEGA EDUCADOR/A:

En tus manos tienes un valioso medio de crecimiento ¡Disfrútalo! ¿Qué áreas de tu plan curricular puedes vincular con las tareas de estos clubes?

ASESORÍA PERMANENTE DE LOS CLUBES:

*Dirección General de Bienestar Estudiantil-SEE / Dpto. Becas e Intercambio Juvenil
Proyecto UNICEF-INTEC /Asignatura Derechos de la Niñez en la p.p.*

**CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA**

**Proyecto PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL / ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

MATRIZ DE FUNCIONES DE CLUBES ESCOLARES*

CURSO.....TANDA.....PROFESOR/A.....FECHA.....

* Las funciones se analizarán y debatirán a partir de las ideas de los/as estudiantes, para que decidan el club de su preferencia, en las áreas donde ya se está actuando en la escuela. Aunque es deseable que los niños/as se repartan entre las tres opciones de clubes, también es posible que alguno de estos no sea seleccionado en un curso (para otros intereses, pueden formarse otros clubes). El número de funciones también puede ser mayor o menor de cinco.

CLUB ECOLÓGICO	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
CLUB DE PINTURA MURAL	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
CLUB DE BIBLIOTECA	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

**CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA**

**Proyecto PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL / ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

MATRIZ DE REGISTRO DE CLUBES ESCOLARES

TEMÁTICA DEL CLUB.....CURSO.....TANDA.....

PROFESOR/A.....FECHA.....

NOMBRE	APELLIDOS	EDAD	TELÉFONOS	DIRECCIÓN
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
11.				
12.				
13.				
14.				
15.				

NOTA: EL NÚMERO DE MIEMBROS ES VARIABLE

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ Area HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

ACTIVIDADES DE CLUBES OPERATIVOS DEL CENTRO
MATRIZ DE PLANIFICACION: HORARIOS CONSENSUADOS CON DOCENTES

(AR= Antes del recreo, DR = Después del recreo. Entre paréntesis, n° miembros c/.club)

Actividades sugeridas	Días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
“HORA DE BIBLIOTECA” TANDA MATUTINA para Clubes de Biblioteca						
Elaboración bibliografías por edades, temas, géneros...				4° A – B (12) AR		
Hora del cuento a cursos más pequeños			6° A (18) DR 10:00	6° B (10) DR	7°A (8) AR 8:55	8°A (4)-B(1)-C(1) DR
Hora de lectura personal (con guía de lectura)		1° B (6) AR 1°A (4) + 2°A (8) DR	2°B (13) DR		2°C (5) + 3° A...(7) DR	
Fichas de autores/as				5° A (3) AR		
Elaboración y colocación tejuelos y carteles de clasificación				3°C (3) DR		
Arreglo libros						
“HORA DE BIBLIOTECA” TANDA VESPERTINA para Clubes de Biblioteca						
Elaboración bibliografías por edades, temas, géneros...			7°B (5) + 7°C (5) 2:45 AR 7°D (10) DR			
Hora del cuento a cursos más pequeños						
Hora de lectura personal (con guía de lectura) *Llevar a Biblioteca con ayuda de clubes 6°-7°-8°		1° D (11) DR	1°E (14)		2° D-E (5+5) + 3°D (2) + 4°D (3) DR	3°F (9) AR 1°C*(4)- 1°E* (14) 4:00 DR 3°E (10) 4:35 DR
Fichas de autores/as						
Elab./Colocación tejuelos y carteles de clasificación				6°C (4) 3ª h. AR ¿? Hora FIHR		6°D (8) DR 5°D (3) + 5°E (3) AR
Arreglo libros						

ACTIVIDADES AMPLIABLES CON NUEVAS PROPUESTAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES.
FAVOR COORDINAR ACTIVIDADES CON PERSONAL DE BIBLIOTECA

**CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ Area HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA**

**ACTIVIDADES DE CLUBES OPERATIVOS DEL CENTRO
MATRIZ DE PLANIFICACION: HORARIOS CONSENSUADOS CON DOCENTES***

*Coordinado para ejecutarse también en horarios de Formación Integral

(AR= Antes del recreo, DR = Después del recreo. Entre paréntesis n° miembros c/.club)

Actividades sugeridas	Días	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
*“HORA DE PATIO” TANDA MATUTINA para Clubes ecológicos						
Eliminar piedras		4° A (13) 1 ^a h. AR <u>6°B</u> (11)9:35 AR	4°B (10) + 3°A (1) DR	<u>5°A</u> (9) 10:40 DR <u>5°B</u> (6) 11:30 DR	<u>6°A</u> (9) 9:30 AR , <u>8°A</u> (2) 11:00 DR <u>7°A</u> (1) DR	<u>8°C</u> (2) 11:00 DR
Eliminar y clasificar basura			2°B (6) 8:15 AR 2°C (8) 2 ^a h. AR 2°A (1) 3 ^a h. AR	1° B (6) 2 ^a h. AR	1°A (13) 8:15 AR , 3° B (8) + 4°C (1) 5 ^a h DR	3°C (3) 5 ^a h. DR
Cuidado áreas rescatadas y/o reforestadas		6°A (9) DR Recogida diaria safacones patio				
*“HORA DE PATIO” TANDA VESPERTINA para Clubes ecológicos						
Eliminar piedras		4°E (8) DR	4°D (5) DR	5°D (5) + 5°E (5) DR	3°D (10) DR	7°B(1) + 7°C (2) + 7°D (8) DR
Eliminar y clasificar basura			2°D (10) + 2°E(9) DR	3°F DR		1°D(3) + 3°E(3) 4:35 DR , 1°C(4) +1°E (4) 4:00 DR
Cuidado áreas rescatadas y/o reforestadas						

ACTIVIDADES AMPLIABLES CON NUEVAS PROPUESTAS DE ESTUDIANTES Y DOCENTES

**CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA**

**Proyecto PARTICIPACIÓN DE LA NIÑEZ y ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD
EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL / ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

**MATRIZ DE ARTICULACION DE PARTICIPACION
DE GRUPOS (INTEC), CLUBES (ESC. REP. URUGUAY)
Y ESPACIOS ESCOLARES DE MEJORA MEDIO AMBIENTAL**

ESPACIOS ESCUELA Orientación sur-norte e izqda-dcha CURSOS: Indicar Tanda/ Nivel/ Ciclo	1 Mural– fachada c/. Caracas	2 Mural, pasillo y patio central	3 Mural y área Cancha	4 Mural y patio trasero izquierdo	5 Anfiteatro y escaleras
CURSOS: Indicar Tanda/ Nivel/ Ciclo	6 Fachada trasera c/. Barahona	7 Patio trasero derecho	8 Patio Nivel Inicial	9 Pasillo y patio interior	10 Patio delantero c/. Caracas

Utilizar todas las filas que sea preciso

D3.GUÍA 3

Instituto Tecnológico de Santo Domingo / Área de Humanidades
Centro de Desarrollo Profesional

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Álbum de los árboles de la Escuela *República del Uruguay*

Villa Francisca, Santo Domingo

Trabajo de campo, documentación, fotografía, y borrador de
Eidalys Plasencia, Rosa Silverio (julio 2003)
Luis E. Sánchez y Miguel A. Peralta (octubre 2003)

Corrección de estilo, documentación, textos y edición de
Miguel Ángel Moreno (julio-octubre 2003)

Revisado por los Lic. Daisy Castillo y Teodoro Clase
(Dpto. de Botánica del Jardín Botánico Nacional)

Santo Domingo, octubre de 2003

1er. inventario de árboles* de la Escuela República del Uruguay

Especie (sólo árboles)	Ubicación	Edad/ Porte	Nº ejemplares
Acacia amarilla	Patio Nivel Inicial	Gran altura	1
Acacia magium	Cancha y Área de Juegos	Plántulas (julio 2003)	5
Aguacate	Patio interior	Mediana	1
Almendra	Patio interior y callejón trasero	Monumentales	3
Cereza	Patio delantero derecho	Mediana	1
Laurel	Área de Juegos	Retoños (junio 2003)	4
Mango	Patio delantero derecho y Área de Juegos	Gran altura y brote silvestre	2
Naranja	Patio delantero derecho	Mediana	1
Nin	Patio delantero izquierdo	Mediana	1
Palma Manila	Patio delantero izquierdo y Área de Juegos	Mediana y plántulas	3
Pino criollo	Área de Juegos	Plántulas **	2
Roble	Patio delantero izquierdo	Mediana	1
Uva de playa	Patio delantero izquierdo y Área de Juegos	Gran porte y plántulas **	3
13 especies inventariadas 15 reportadas			25 ejemplares, para más de 30 reportados

*Datos provisionales de octubre 2003, en revisión. Arbustos y plantas de jardín serán objeto de otro álbum

** ¡EN PELIGRO DE EXTINCIÓN en nuestro patio!

La Acacia Amarilla



Familia: *Caesalpiniaceae (Leguminosae)*

Nombre científico: *Senna siamea*

Árbol nativo de Asia tropical, de crecimiento rápido que puede alcanzar hasta 25 metros de alto, y 50 cm. de diámetro e tronco, rebrotando de un simple tocón.

Las flores, pequeñas y de color amarillo, se presentan en racimos espigados entre junio y enero. Sus frutos, no comestibles, en forma de vaina, son planos y de unos 15-30 cm. de largo. Puede tener flores y frutos durante todo el año.

Cuidados y notas

Este árbol se siembra por su sombra, su belleza ornamental, y su capacidad de proteger el terreno de la erosión, así como de regenerar suelos contaminados.

Es melífero.

La Acacia Mangium



Familia: *Mimosaceae (Leguminosae)*

Nombre científico: *Acacia mangium*

Árbol de rápido crecimiento temprano, que puede alcanzar una altura de 30 metros, para 60 cm. de diámetro de tronco. Las flores, de color crema o blanco, se presentan en una especie de espigas de hasta 10 cm. de largo, que, en plena floración, parecen cepillos para botellas.

Las hojas son alargadas y anchas en su centro.

Nativa de Australia, Indonesia y Nueva Guinea, es cultivada con fines maderables, así como para reforestación en países tropicales, pues tiende a aportar humedad al suelo, aun en períodos secos. Así mismo, contribuye a la regeneración de la fertilidad del suelo y es usada como rompe fuegos.

Cuidados y notas

Demanda luz y mucho agua para crecer. Si se la somete a sequía, mostrará signos de estrés o debilitamiento, incluso hasta detener su crecimiento.

El Aguacate



Familia: *Lauraceae*

Nombre científico: *Persea americana mill.*

Este árbol frutal, muy común en toda la isla, es oriundo probablemente de la zona tropical de México y Am. Central. Árbol de hoja perenne, que alcanza unos 20 m. de altura, y un tronco de unos 40 cm. de diámetro, derecho, con ramas ascendentes, copa cónica o estrecha, y densa o redondeada.

Florece de enero a abril o mayo. El fruto suele madurar de junio a octubre, siendo muy proteínico y con vitaminas A, B, C y E; se consume crudo, como ensalada, con un "chin" de aceite y sal, entre pan, o como "compaña" de habichuelas, arroz, salcocho... Todas las partes del fruto tienen usos medicinales.

Cuidados y notas

Las flores fragantes atraen abejas, y, por lo tanto, el aguacate es planta melífera. Suele propagarse por semillas.

La Almendra



Familia: *Combretaceae*

Nombre científico: *Terminalia catappa* L.

Árbol excelente para sombra, oriundo de ciertas islas del sureste asiático.

Alcanza unos 16 m. de alto y unos 60 cm. de diámetro en el tronco. Aunque siempre está densamente cubierto de hojas, éstas son sustituidas periódicamente, al tornarse rojizas. Las flores, melíferas, abren prácticamente durante todo el año. El almendro es resistente a la salinidad, por lo que es propicio a sembrarse a la orilla del mar, como en los malecones. Se le conocen usos medicinales a todas sus partes.

Cuidados y notas

Este árbol es muy poco resistente a la fuerza de huracanes.

La pulpa del fruto puede comerse, pero sólo si está tierna.

El manto vegetal de las hojas caídas abona naturalmente la tierra

El Cerezo



Familia: *Malpigiaceae*

Nombre científico: *Malpighia emarginata* Seseé & Moc.

El cerezo es usualmente un arbusto o arbolito, de una altura de poco más de 3-4 metros, y muy ramoso. De flores rosadas, moradas o blancas, presenta un delicioso fruto comestible, rosado-rojo y carnoso, de 1 a 3 cm. de ancho.

Con éste se elabora jalea, dulce, vino y conservas.

En estas últimas no se pierde el contenido vitamínico.

Las cerezas maduran mayormente durante meses lluviosos, lo que permite mayor tamaño y riqueza de vitamina C, supliendo esta necesidad en la dieta diaria de una persona adulta.

Cuidados y notas

Se recomienda la poda periódica para eliminar el exceso de ramas, y abundante agua y abono para el desarrollo de los frutos.

Algunas especies tienen en sus hojas unos pelitos muy afilados, que penetran la piel y son sumamente molestos.

Dado el pequeño tamaño de la semilla del fruto, es preferible que su consumo sea como jugo para niños/as muy pequeños.

El Laurel



Familia: *Moraceae*

Nombre científico: *Ficus benjamina* L.

Nativa del sureste asiático, en especial India, Filipinas y Malasia, alcanza hasta 30 m., con copa extendida y corteza gris lisa.

Presenta hojitas elípticas de 5-10 cm. de largo, estrechadas en el ápice, verdes y brillosas en el haz, y más pálidas en el envés. Sus frutos, son de color rojo oscuro a morado negruzco. Plantada por su sombra y belleza ornamental, permite en su crianza trenzar sus ramas, que, al crecer, se unen como un solo tronco. Tiene raíces aéreas que se agarran en el suelo.

Cuidados y notas

Preservando de golpes las ramas que brotan al nivel del piso, éstas ganan longitud para trenzarse. Si se caen las hojas, la mata nos pide que seamos constantes en regarla, pero no más de dos veces en semana.

El Mango



Familia: *Anacardiaceae*

Nombre científico: *Mangifera indica* L.

Es un árbol que hallamos en toda la isla, aunque introducido en América (Brasil) en el s. XVI por los portugueses. Oriundo y apreciado en India, Malasia y Filipinas desde hace milenios, se ha extendido a todos los trópicos del mundo.

Árbol monumental y de sombra, alcanza hasta 25 m. de alto, con tronco de 1 m. de diámetro, y copa densa, redonda y ancha. Sus hojas, perennes, son alargadas y cambian su tonalidad. Florece generalmente de noviembre a julio, y el fruto, de color amarillo o rojizo, madura de mayo a septiembre, en forma y tamaño muy variable, según la especie.

El fruto es fuente de proteínas, azúcar, vitamina C y fibra.

Todas las partes del árbol tienen uso medicinal.

Cuidados y Notas

La savia o resina produce alergias en algunas personas.

El mango crece en todo suelo bien drenado, siendo melífero.

El Naranjo



Familia: *Rutaceae*

Nombre científico: *Citrus aurantium*

El naranjo es árbol de hoja perenne, que en raras ocasiones llega a 10 m. de altura. Las hojas son ovales y lustrosas, y las flores —llamadas de azahar— blancas y fragantes. El principal país productor de naranjas es Brasil, seguido de Estados Unidos. Una parte de la producción se vende en forma de fruto entero; con el resto se elabora jugo, y envasado, extractos y conservas.

Cuidados y notas

De la naranja se extraen tres aceites esenciales: *esencia de naranja*, de la cáscara del fruto, aromatizante; *petigrain*, de hojas y ramitas, usado en perfumería; y, para ambos fines, *esencia de neroli*, extraída de las flores.

El Nin



Familia: Meliaceae

Nombre científico: *Azadirachta indica*

Árbol de hasta 30 m., familia de la caoba, con tronco fisurado, y copa densa, con hojas perennes alternas, de 30 cm. o más, compuestas por 3-8 pares de folíolos opuestos y dentados.

El fruto es una especie de aceituna (drupa) no comestible. Nativo de la India, donde se veneran sus usos medicinales, no sólo resiste plagas, sino que genera sustancias que repelen o extinguen a insectos, así como su reproducción.

Se planta en nuestro país para prevenir plagas de mosquitos.

Cuidados y notas

De sus hojas se extraen aceites bio-insecticidas comerciales.

Las semillas de nin trituradas, depositadas en las charcas donde los mosquitos crían sus larvas, acaban con éstas.

La Palma Manila



Familia: *Arecaceae (Palmaceae)*

Nombre científico: *Veitchia merrillii (Becc.) H.E. More*

Palma de hasta 7 metros de alto, y tronco de hasta 30 cm. de diámetro, con anillos muy juntos. Sus hojas son arqueadas, de hasta 2 m. de largo, con 50-60 pinas de cada lado. Sus flores son amarillo-verdosas y blancas.

Sus frutos, en racimos, son rojos al madurar.

Nativa de Filipinas, es una palma muy plantada en jardines y avenidas, por la elegante esbeltez de su porte, siendo familia de la palma real.

Cuidados y notas

Hay que advertir a los niños/as que sus atractivos frutos
No son comestibles.

El Pino Criollo



Familia: *Pinaceae*

Nombre Científico: *Pinus occidentalis* Sw.

Nombre común: Pino cuaba

Árbol de hasta 130 m., de hojas en fascículos de 3-5 agujas, endémico de la isla. Como no posee verdaderas flores, el polen y los óvulos se producen en órganos llamados "conos"; de ahí el nombre de "coníferas".

Muy común en zonas altas de nuestro país, es de fácil propagación, hasta en terrenos afectados por incendios u otros desastres.

Su tronco produce la resina, base de fabricación del aguarrás, y la cuaba, madera resinosa para alumbrarse y calentarse.

Cuidados y notas

Por la importancia y abundancia de su madera, se han cortado y vendido cantidades inmensas de pino, contribuyendo a la grave deforestación de nuestra isla.

El Roble



Familia: *Bignoniaceae*

Nombre científico: *Catalpa longissima* (Jacq.) Dum. Cours

Es un árbol muy conocido en nuestra isla; tanto silvestre como sembrado en parques y a lo largo de carreteras. Crece tanto en el llano como en lomas hasta 500 m. de altitud. Alcanza una altura de hasta 20-30 m., con tronco de hasta 1 m. de diámetro, y crecimiento longitudinal (sin copa ancha).

Sus hojas son generalmente perennes, y su madera valiosa.

Florece casi todo el año con flores rosadas o blancas.

Su fruto, no comestible, es una vainita larga que guarda las semillas, que lanzadas al viento, reproducen la mata.

Cuidados y notas

Se siembra por sí solo de semilla, pero también de estacas o acodos. Prefiere los terrenos calcáreos más bien secos y las laderas arenosas, como las de los ríos, por lo que se recomienda para reforestación.

Uva de Playa



Familia: *Polygonaceae*

Nombre científico: *Coccoloba uvifera* L.

Uno de los árboles más comunes en nuestras playas, creyéndose que fuera el primero observado por Cristóbal Colón al arribar a las playas de San Salvador, en las Bahamas. Se extiende por toda la costa tropical atlántica de América.

Puede lograr un desarrollo de hasta 10-15 m. de alto, con tronco de unos 30-40 cm. de diámetro. A veces crece como arbusto, muy horizontal a tierra, en playas muy batidas por el viento.

Sus bellas hojas son redondeadas y duras. Del pequeño fruto, rojizo, puede comerse cruda la escasa pulpa agridulce que rodea la semilla.

Cuidados y notas

Crece en todas las playas y terrenos arenosos y rocosos.

Este árbol tiene alta tolerancia al agua de mar y al salitre, por lo que se recomienda para sembrarlo en las costas del mar.

Es melífero y con propiedades medicinales.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV. (1999). *Atlas de Botánica. El mundo de las plantas.* Barcelona, Cultural de ediciones.

FONT QUER, P. (1977). *Diccionario de botánica.* Barcelona, Labor, 6ª reimpresión de la 1ª ed. de 1953.

FRANCIS, J.F. y LOWE, C.A. (2000). *Bio-ecología de árboles exóticos y nativos de Puerto Rico y las Indias Occidentales.* Trad. de Salvador Trabanino. Río Piedras, P.R., Instituto Int. Forestal Tropical/ USDA, en <http://www.fs.fed.us/global/iitf/native.htm>

LIOGER, A.H. (1974). *Diccionario botánico de nombres vulgares de La Española.* Santo Domingo, UNPHU/ Jardín Botánico Nacional.

LIOGER, A.H. (1995). *Arboles dominicanos.* Santo Domingo, Public. América, reimpresión de ed. original (1978, Acad. CC. Rep. Dom.).

LIOGER, A.H. y cols.(2000). *Diccionario botánico de nombres vulgares de La Española.* Santo Domingo, Jardín Botánico Nacional.

ANEXO: SEGUIMIENTO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION / DISTRITO EDUCATIVO 15-03
ESCUELA BASICA REPUBLICA DEL URUGUAY

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

ORGANIZACIÓN DE TURNOS DE APOYO DOCENTE AL RECREO
AÑO ESCOLAR 2003/ 04*

PAUTAS/ PROPOSITOS

- . Apoyar la consolidación/ cuidado de las innovaciones en el patio de recreo (pintura, siembra, juegos), a fin de seguir mejorando la socialización de niños/as en valores alternativos que les permitan el máximo disfrute y respeto.
- . Permanecer cercanos/as a los niños/as, especialmente en la parte final del patio, a sus necesidades y dificultades.
- . Compartir la recreación de niños/as y el tiempo de descanso con otros/as colegas.

DIAS TURNOS RECREO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
1er. recreo matutino	Walkiria 1º Diomarys 2º	Ramona 2º Altag. Lora 3º	Genoveva 1º Lucía 3º	Olfa 1º Altag. Lora 3º	Susana (Animación) Rosaura (FH)
2º. recreo matutino	Mercedes 4º Nicasio 5º	Berkys (6º) Maira (Francés)	Nidia (4º) Tirsa (5º)	Mercedes 4º Martha 8º	Reyna 7º Diómedes 8º
1er. recreo vespertino	Antonia Monts. 1º Ivelisse Marte (FH)	Máximo 2º Altag. Lora 3º	Milagros 1º Nieve 1º	Rosy 1º Máximo 2º	Antonia Monts. 1º Lidia 3º
2º. recreo vespertino	Ivelise Corporán 4º Luisa Cubilette 7º	Cecilio 5º Rafaelina 6º	Rosario 6º Casandra (Inglés)	Nidia 4º Rina (Sociales)	Martha 5º José Gº 6º

*Consultado a cada docente los días 26 de septiembre y 3 de octubre de 2003

SI SE PRESENTA ALGUN INCONVENIENTE, FAVOR CAMBIA TU DIA CON EL DE OTRO/A COLEGA
¡¡Gracias por tu compromiso!!

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION / DISTRITO EDUCATIVO 15-03
ESCUELA BASICA REPUBLICA DEL URUGUAY

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL/ INTEC/ ÁREA DE HUMANIDADES
FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA

MATRIZ DE RIEGO-ATENCION A SIEMBRA
AÑO ESCOLAR 2003/ 04*

PAUTAS/ PROPOSITOS

- . Proporcionar el cuidado necesario a las matas sembradas en diferentes áreas del patio de la escuela, y a la higiene de este espacio.
- . Dinamizar el aprendizaje de contenidos medio ambientales transversales, y en especial de las Ciencias Naturales, favoreciendo experiencias significativas en contacto con el medio natural del patio como recurso de aprendizaje.
- . Incorporar el protagonismo de niños/as en el cuidado de su Ambiente, animando que siembren y cuiden sus propias matas.

DIAS					
TAREAS-TANDAS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
MATUTINA :					
a. Riego (temprano)	Martha 8º	Berkis 6º	Diómedes	Nicasio 5º	Olfa 1º
b. Cercar plantones (piedras grandes)	1ª hora	9:30 h.	1ª hora	9:30 h.	Diomarys 2º
c. Siembra nuevas matas (temprano)	Nidia 4º	Mercedes	Genoveva	Tirsa 5º	9:30 h.
d. Reportes/ dibujos (observación)	4ª hora	4º, 11 h.	1º, 2ª hora	11 h.	
VESPERTINA :					
a. Desyerbe/ limpieza					
b. Reponer palos protección caídos	Altag. Lora	Antonia	Nidia 4º	Ramona B.	Reyna 7º
c. Siembra nuevas matas (final de la tarde)	3º	Mont. 1 º		4º	
d. Reportes/ dibujos (observación)					

*Consultado a docentes (t.matutina) el día 19 de septiembre de 2003

SI AUN NO SE TE PUDO CONSULTAR, ¡SELECCIONA UN DIA PARA ACTIVIDADES DE PATIO CON TU CURSO!
¡¡Gracias por tu compromiso!!

D4.GUÍA 4

ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY, VILLA FRANCISCA, D.N.

Lic. Mireya Angeles / Dtra.

INSTITUTO TECNOLOGICO DE SANTO DOMINGO / AREA DE HUMANIDADES

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL

DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL

Prof. Miguel Angel Moreno Hdz./ Coord.

GUÍA DE ANÁLISIS: NECESIDADES DE MEJORA DE INFRAESTRUCTURA EN ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY

ENERO 2004

1ª Revisión de febrero 2004

Cfr. documentos adjuntos:

1. Sistematización Encuesta docentes-*Diez tareas básicas para el desarrollo...* - Proyecto UNICEF-INTEC 2002
2. Análisis infraestructura escuela / Master Ed. Social-INTEC-Univ. Sevilla 2001
3. Croquis-dimensionado planta escuela / Practicum electiva DD.NN. INTEC

**ANALISIS DE NECESIDADES DE MEJORA DE INFRAESTRUCTURA EN
ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY- ENERO 2004 (1)**

AREAS AL AIRE LIBRE	APORTES DESDE LA ESCUELA	APORTES SEE	APORTES ACOMPAÑAMIENTO INTEC-CENDEP
1. PATIOS TRASEROS / HIGIENE . Obtención cadenas-candados para zafacones . Que cada club escolar asuma limpieza de un área . Coord. con limpiadoras escuela atención patio . Limpieza y pintura escalera trasera . Reparación rotos escalera “anfiteatro” trasero. . Que un docente por tanda asuma coordinar el seguimiento	. Solicitud mensual Ayto. limpieza y chapeo patio . Análisis higiene patio con estudiantes escuela		. Donación de zafacones-herramientas Jardinería (UNICEF) y Candados-cadenas . Análisis higiene patio con estudiantes escuela
1.1. SIEMBRA ÁRBOLES . Involucrar Estudiantes-comunidad en aporte de palos para protección matas. . Carteles animación/ concientización en esc.-patio . Solicitud a vecinos contacto en Ayto.: donación árboles (v. plantados Avda. México) . Búsqueda donación tierra negra: Siembra y abono . Aportes niños/as tarros: “Rincón verde” en aulas	Palos traídos por varios cursos		. Aporte palos animado por estudiantes INTEC . Donación 7 matas de laurel y protecciones .Animación clubes escolares .Búsqueda donaciones
1.2. REPARAC. MALLA CICLÓNICA PATIO NIVEL INICIAL		Proyecto mejora Areas Nivel Inicial	.Reparación parcial e instalación puerta
1.3. RESTAURACION MALLA CICLONICA TRASERA .Cierre hueco con alambre y tapado hoyos muro	Mano de obra encargado cafetería		
1.4. SOLDADURA JUEGOS PATIO (2) . Reparación sube y baja y carrito (soldadura).	Mano de obra encargado cafetería		.Reforzar normas uso con clubes esc.
2. REPARACION CANCHA BASKET . Soldadura tablero a poste y re inserción aro . Acuerdo uso cancha en horario extra-escolar	Mano de obra encargado cafetería		
3. PATIO CENTRAL . Pintura bebederos/ canalizar salida agua sucia 2ª planta .Arreglo banco. Reinstalación base de blocks.			
4. REPARACION ZINC SALIDA PATIO (3) . Planificar instalación zinc transparente para mejorar iluminación natural pasillo 1ª planta	Mano de obra encargado cafetería		Elaboración presupuesto y búsqueda fondos

5. RESTAURACION PINTURA EN PAREDES SIN MURALES			
6. AREA FRONTAL/ RESTAURACION MALLA CICLONICA DERECHA Y AREA VERDE . Diligenciar contacto de alto nivel CAASD para solicitar entrega obra- cierre bomba agua . Solicitud Ayto. retirada de escombros, piedras y basura . Solicitud a SEE descarga y transporte de pupitres (butacas) inservibles .Normas con docentes sobre descarga butacas aula inservibles	. Poda seto para mejora visibilidad (4) . Recuperar con academia sabatina procedimientos reparación		
6.1. PINTURA GALERIA DE ENTRADA - ESTATUA . Cambio pintura acrílica sobrante (blanco) por amarillo aceite (escasa) . Que estudiantes Club Bellas Artes pinten estatua	.Gestión ferretería donde se adquirió .Mano de obra encargado cafetería	Distrito Escolar : Pintura acrílica y de aceite	
6.2. REPARACIÓN ACERA FRONTAL . Planificar huecos para siembra árboles . Solicitud a proyecto SABAMAR (Saneamiento ambiental: Coord. Desarrollo Barrial –Unión Europea) . Solicitud Ayto. árboles siembra	. Supervisar con policía escolar no parqueo guaguas públicas área frontal		
6.3. PUERTA ENTRADA galería . Sustitución marco de madera carcomido	Mano de obra con encargado cafetería		
7. PUERTAS AULAS 2ª PLANTA . Arreglo puertas aulas 8-10 que rozan			
8. REJAS GALERIA 2ª PLANTA y reparación REJAS 1ª planta			
AREAS TECHADAS			
9. PINTURA AULAS -PASILLOS	Aulas 6º y 8º: Estudiantes- Docente Pasillos: Encargado de cafetería	Distrito Escolar: Pintura acrílica y de aceite	
10. BIBLIOTECA . Tabla consolidación estante cuentos Area infantil . Ubicación Area libros, láminas del Uruguay . Colgar láminas donadas por Embajada	Mano de obra encargado cafetería		. Obtención fondos para tabla y rejas

Uruguay . Rejas ventana-puerta para seguridad Biblioteca y candado (5) . Búsqueda mueble con reja para televisión-VHS . Mesas y sillas para lectura . Limpieza rincones/ desocupación de objetos			
11. LABORATORIO CC.NN. . Pintura y arreglo humedad paredes. . Colocar estantes en pared/ reparar vitrina madera . Traslado láminas CC.NN. y piedras fósiles desde Biblioteca . Mesas y sillas/ pintura mesita caoba . Cerradura puerta, reja de hierro y candado . Enmarcar-Colgar mapa relieve R.D.	Mano de obra encargado cafetería	Distrito 15-03: Entrega de equipos de laboratorio y mapa relieve R.D.-Haití (Sec. Medio Ambiente)	.Apoyo re-diseño espacial. .Fondos reja puerta y candado .Fondos pago gratificación mano de obra
12. DPTO. ORIENTACION Y PSICOLOGIA . Cerradura puerta. . Eliminar del DOyS objetos que no se relacionen . Organizar espacio de material fungible y documental para docentes con guías temáticas	. Ubicación de lugares alternativos de almacenamiento de pintura		. Limpieza y re-organización depósito herramientas de jardín para ubicar objetos de Ed. Física
13. MURALES INFORMATIVOS . Reponer murales corcho movidos al pintar paredes . Ubicación murales en pasillos junto a cada aula			Buscar material más económico
14. RESTAURACION MURALES HISTORICOS AULAS y otros espacios . Solicitud a Embajada Uruguay mediación ante NN.UU. . Supervisar respeto a murales al pintar paredes .Diseñar integración murales como recursos curriculares			. Registro virtual . Investigación documental datación-autoría
15. SELECCIÓN- ACONDICIONAMIENTO AREA PARA SALA PROFESORES-AS			

NOTAS

- (1) Esta relación no es exhaustiva, como se observa en otros análisis que se anexan
- (2) **AGOSTO 2003.** Instalación Area juegos patio Nivel Inicial/ Básico. Proyecto UNICEF-INTEC
- (3) **SEPTIEMBRE 2003.** Sustitución fluorescentes pasillos por lámparas- Sustitución puertas madera por puertas de hierro en aulas (2ª planta) – Distrito escolar 15-03
- (4) **FEBRERO 2004.** Adolescentes asaltan a transeúntes agazapados en área frontal sin cierre
- (5) **ENERO 2004.** Intromisión a biblioteca forzando ventana y robo de dos ventiladores de piso

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE MEJORA DE INFRAESTRUCTURA EN LA ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY:

CONCLUSIONES/ RECOMENDACIONES

- . Integrar un Comité de mantenimiento escolar, con participación de docentes, estudiantes, y demás personal de la escuela.
- . Entregar este análisis a la directiva de ASOMAPAE, para que un representante de ésta forme parte del Comité de mantenimiento escolar.
- . Solicitar a ASOMAPAE extender este análisis a los padres y madres de la escuela, para
 - a) Decidir acciones de obtención de recursos materiales.
 - b) Elaborar una relación de padres/madres de cada grado con capacidades específicas para aportar su mano de obra o experiencia.
 - c) Contactar al sector comercial-empresarial de Villa Francisca para solicitar apoyo.
- . Capacitar al personal de la escuela y a estudiantes de los clubes en análisis de desperfectos y alternativas en la estructura escolar, según guías de observación.
- . Seleccionar las mejoras o equipamiento a solicitar al Distrito Educativo, mediante las matrices entregadas al efecto.
- . Evaluación integral de las condiciones estructurales del edificio, en relación a filtraciones, desprendimientos de fragmentos del techo, seguridad anti-sísmica, y otros aspectos gruesos.
- . Priorizar reparaciones o mejoras al alcance de la escuela y/o relacionadas con la seguridad del personal, niños/as y demás miembros: Malla ciclónica delantera, arreglo zinc salida patio, pintura frontal, rejas en biblioteca y Laboratorio.
- . Mantener una reunión semanal de coordinación entre la dirección del centro y el responsable del acompañamiento del INTEC, con participación docente.
- . Organizar un acto de presentación a autoridades y relacionados de las mejoras.

D5.GUÍA 5

ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY/ AÑO ESCOLAR 2003-04
EJES TEMATICOS MENSUALES* PARA
PLANIFICACION GLOBALIZADA,
planteados en Jornada CCC 9 / 1 / 04 ** (matriz a completar por docente)

PROPOSITO: *Unificar estrategias del equipo docente de toda la escuela, para satisfacer los criterios requeridos en la evaluación de aprendizajes de Nivel Básico, integrando recursos del medio escolar y la participación de los/as estudiantes*

Dimensiones planif. Meses calend. escolar	EJES TEMATICOS PROPUESTOS por equipo docente (<i>Mes de...</i>) TEMAS EN MAYUSCULA SON LOS MAS REPETIDOS	Posibles ACTIVIDADES INTEGRADAS ENTRE AREAS Y GRADOS para desarrollar estos ejes temáticos	RECURSOS y especialistas posibles por temas (ideas)
1. SEPTBRE	Socialización/ conocimiento estudiantes y reconocimiento entorno-ecosistema escolar		Album árboles escuela Uruguay
2. OCTUBRE	Canto y disciplina inter-escolar		
3. NOVBRE	LA FAMILIA y la Familia escolar		
4. DICIEMBRE	Regocijo pascual y advenimiento		
5. ENERO	Retorno a clase		
6. FEBRERO	LA PATRIA, EL AMOR Y LA AMISTAD, y la ESCUELA URUGUAY	“La Patria en las paredes de la escuela” CC.Sociales-Lengua española -Ed.Artística	Murales históricos- Murales de corcho Clubes de Bellas Artes y de Biblioteca
7. MARZO	Cuidado y PROTECCIÓN de nuestro centro y nuestra HIGIENE PERSONAL		Album árboles escuela Uruguay Clubes ecológicos
8. ABRIL	La Paz, el AMOR AL SEMEJANTE, Amor/confraternidad entre naciones y COMUNICACIÓN CON DIOS. Origen de la Tierra y del Ser Humano	Feria científica / CC.Nat.- Ed.Artíst.	Clubes...
9. MAYO	Las flores, la Primavera, LAS MADRES, el Amor maternal, y los DERECHOS CIUDADANOS (voto y trabajo) para la disciplina e igualdad de funciones y roles		Album árboles... Clubes...
10. JUNIO	PROTECCIÓN personas, árboles y espacio verde de NUESTRA ESCUELA integrando comunidad FRENTE A CONTAMINACIÓN Y RIESGOS AMBIENTALES. ROL DEL MAESTRO/A en la sociedad		Album árboles... Clubes... Carteloteca de la Biblioteca escolar

***Ejes compatibles con los propuestos desde SEE, el curríc. oficial y otras coyunturas**

****PARTICIPANTES 2º DIA:** Nicasio Saviñón (5º), Mayra Fernández (Francés), Nidia Pérez (4º), Cristina Fernández (Orientadora), Mercedes Miranda (4º), Ana Celia Guridis (Ed.Artíst.), Reyna Monegro (CC.Natur.), Diómedes Mieses (Matem.), Mireya Angeles (Dtra.), Miguel A. Moreno (Invest. acompañante)

Se acordó realizar la Jornada CCC del 8-9 de enero tras evidenciar la inasistencia de estudiantes al plantel

MATERIAL DE APOYO: Oviedo, R. D., y Pelletier, L. (2003). *Planificación efectiva de la labor docente. Manual del/la docente.* Sto.Dom., SEE/ INAFOCAM

**TAREAS/ RETROALIMENTACION DE LA MATRIZ EJES TEMATICOS
MENSUALES PARA PLANIFICACION GLOBALIZADA**

1. Confirmar o sugerir modificaciones al propósito del semestre señalado:

¿Creo que este propósito surgido de la CCC, recoge las necesidades de planificación de aprendizajes significativos durante el próximo semestre?

¿Quiero que se quite o añada algo al propósito?

(favor redactarlo aquí)

2. Confirmar/ sugerir modificaciones a ejes temáticos que se definen para cada mes:

¿Creo que estos Ejes están bien articulados para los meses previstos, y para la realidad de la escuela y su entorno?

¿Se podría redactar alguno(s) de un modo más atractivo?

¿Quiero que se quite o añada algo?

(favor redactarlo aquí)

3. Solicitar si se desea apoyo para planificación efectiva y sugerencia de recursos al investigador acompañante **(Esta solicitud la pueden realizar también varios docentes).**

Tema que querría planificar globalizando áreas curriculares

(favor redactarlo aquí)

Nombre del/ la docente.....

Grado.....**Tanda**.....

SI LO PRECISAS, PUEDES ESCRIBIR POR DETRÁS ¡GRACIAS!

D6.GUÍA 6

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO/ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRACTICA PROFESIONAL
Prof. Miguel Angel Moreno Hdz.

GUIA DE MANTENIMIENTO DEL PATIO DE LA ESCUELA
REPUBLICA DE URUGUAY

Carolina Benítez/ Aníbal Montero - Enero 2004 (Revisión: abril 2004)

- 1) **¿Qué es lo que vamos a hacer?** A) Mantener el patio limpio, por medio de la vigilancia de áreas asignadas a cada curso, removiendo desechos y maleza acumulada en el patio, a fin de que árboles sembrados y área de juegos se preserven íntegros y funcionales. B) Identificar otras situaciones de deterioro en el espacio común del patio, analizando con la comunidad educativa (docentes, estudiantes, equipo directivo, familias, equipos de apoyo y servicios) cómo afrontar su reparación.
- 2) **¿Cómo lo vamos a hacer?** Creando equipos de mantenimiento con los estudiantes inscritos/as en los clubes de Medio Ambiente, quienes se encargarán de cuidar el patio, llevándose un control escrito, al menos dos veces en semana, de cómo se va cuidando el área asignada a cada curso.
- 3) **¿Cómo se organizan los equipos?** Por turnos semanales, el club de cada curso acudirá a un área del patio coordinada con la prof. Reyna Monegro, encargada de seguimiento a clubes de Medio Ambiente, de común acuerdo con cada docente.
- 4) **¿Cómo se incentiva a los/as estudiantes?** A) Mostrando en el mural de Medio Ambiente los cursos que al fin de cada mes hayan mantenido mejor su área asignada y organizando una premiación a fin de año para el curso que más veces haya obtenido el primer lugar mensual. B) Utilizando algunas fichas de datos recopiladas por estudiantes como insumo para la evaluación de materias escolares, como Ciencias Naturales y Lengua española, según instrucciones adicionales.
- 5) **¿Cómo se entrega la información sobre el estado del patio?** En una ficha llenada por los propios estudiantes, que describa aproximadamente, para cada jornada de observación-acción lo siguiente:

Aspectos del patio a mejorar	Qué acción de mejora se requiere	Recursos disponibles en la escuela	Recursos y persona encargada(s) a localizar fuera de la escuela	Tareas realizadas por el equipo medio-ambiental para mejorar el espacio
Por ejemplo ...				
.Eliminar restos de comida...	Cada aspecto a mejorar requiere una acción concreta, aunque no hay que hacerlas todas a la vez	Priorizando las acciones más urgentes para la seguridad de los estudiantes, y/o las más sencillas (como limpiar), que cuentan con recursos en la escuela		Se llena cuando el equipo haya realizado la tarea de limpieza o mejora. Cada equipo puede solicitar ayuda a su docente (cómo observar y actuar en el patio; como llenar esta ficha...)
.Reparar la protección de un árbol...				
.Re-pintar una parte del mural u otras paredes...				
.Tapar un hoyo...				
.Restaurar un juego metálico, etc.				

- 6) **¿A quién se le entrega la información de cada equipo?** A la encargada de seguimiento a clubes de Medio Ambiente de la escuela, prof. Reyna Monegro

D7.GUÍA 7



Área de Humanidades - Centro de Desarrollo Profesional Derechos de la Niñez en la práctica profesional



Guía de actividades de Animación a la lectura

**Biblioteca Minetta Roques.
Escuela República del Uruguay**

Abril 2004

Guías realizadas por:

- Denisse De la Rosa.....00-1040
- Yaysa Bello.....01-1041
- Katherine Cuevas.....02-0056
- Cinthya Domínguez.....02-0070

Revisión final: Miguel Angel Moreno

Instrucciones generales sobre las actividades de esta guía

Como después de leer es conveniente reflexionar sobre lo que hemos leído en el área de cuentos de nuestra biblioteca, a fin de propiciar que se internalicen experiencias y aprendizajes, ofrecemos **4 actividades** que pueden ser utilizadas por los maestros/as. Cada una de ellas tiene el mismo propósito y las mismas pautas generales:

- Aplicarlas de acuerdo a la edad y a la capacidad de los niños/as. Por eso, algunas de nuestras guías se pueden combinar entre sí.
- Leer y explicar cada actividad antes de empezar a trabajar
- Los niños/as deben sentirse con voluntad e interés por el trabajo.
- El maestro/a establecerá un ambiente adecuado con el niño/a, sin equiparar la actividad a una prueba o examen, sino para enseñarle un juego divertido.
- Al niño/a se le pondrá en actitud positiva hacia la actividad, motivándolo a hacer el mayor esfuerzo para la mejor ejecución.
- Debe alentarse al niño/a: “muy bien”, “sigue adelante”, “muy lindo”.
- La preparación del maestro/a sólo requiere que lea atentamente la guía y que se disponga con buena voluntad al trabajo propuesto.
- La persona que lo imparta debe mostrarse afable y acogedora.
- Las respuestas no necesariamente se escribirán en la hoja prevista en esta guía.
- No hay límite de tiempo en especial para realizar las actividades.

Guía I.....

Escribe una carta a un pariente sobre un libro de cuentos maravilloso que leíste.

Querido _____

¡Hola! Quería contarte sobre un libro de cuentos que leí y que me gustó.
Se llama _____.

Lo que me llamó la atención antes de leerlo fue..._____

Trata sobre (amor, amistad, derechos, familia)...

Mi parte favorita sucede cuando... _____

Creo que te gustaría a ti también este libro de cuentos porque...

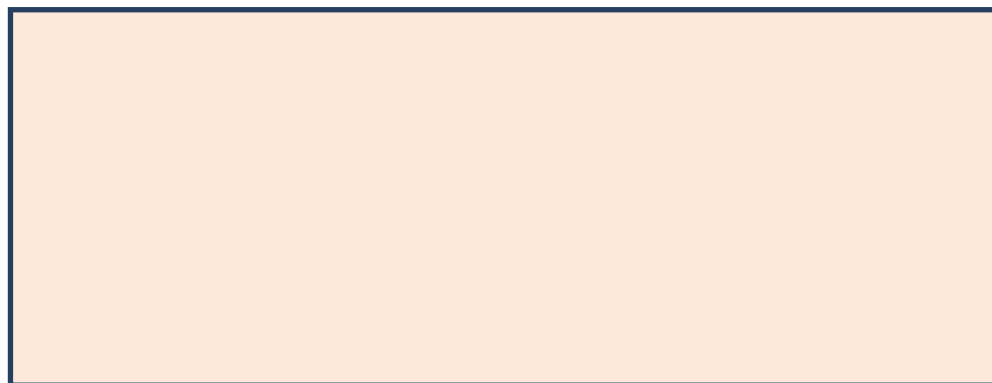
Si tú lees el cuento, escíbeme entonces una carta y dime lo que opinas de él.

Recibe un abrazo de, _____

Guía II.....

Responde las siguientes preguntas a partir del cuento leído:

1. ¿Con qué frecuencia lees libros de cuentos?
2. ¿Cuál es tu libro de cuentos favorito?
3. ¿Por qué es ese libro de cuentos especial para ti?
4. ¿A qué tema de los organizados en nuestra biblioteca pertenece el cuento (medio ambiente, amor, amistad, Derechos, familia)?
5. ¿Cuál es el personaje favorito de ese libro de cuentos?
6. ¿Por qué es ese personaje especial para ti?
7. Dibuja tu personaje favorito en el marco que aparece a continuación y luego invéntate en las líneas que aparecen debajo un cuento acerca del personaje (que no sea el cuento leído).



“Esta es la aventura de mi personaje favorito”

Guía III.....

Contesta las siguientes interrogantes sobre la lectura de cuentos, en especial sobre el que acabas de leer:

1. ¿Te gusta leer cuentos? ¿Por qué?
2. ¿Has leído muchos cuentos? Escribe los títulos de tres de ellos que te gusten mucho.
3. ¿Te gustó el cuento que leíste hoy?
4. ¿Por qué?
5. ¿Qué fue lo que más te llamó la atención del cuento? (una situación, un personaje, un dibujo, un nombre, etc.)
6. ¿Cuál es el problema o asunto principal que plantea el cuento?
7. ¿Cuál es la “moraleja” o “enseñanza” del cuento?
8. ¿Cómo se llaman los personajes del cuento?
9. ¿Cuál de los personajes fue el que más te gustó?
10. Imagina que tú eres ese personaje y escribe qué habrías hecho en el cuento, que no hizo el personaje.

Guía IV.....

Escribe a continuación lo que te pedimos.

Nombre del cuento leído _____

El cuento trata acerca de _____

Lo que me llamó la atención del cuento es _____

El cuento me enseñó que _____

Vamos a cambiarle el final al cuento ¿quieres?

Para cambiarle el final al cuento escribiremos el final que cada uno/a quiera: quitándole, por ejemplo, lo que no nos guste (como los personajes “malos”), agregándole más personajes, entre otras muchas cosas más, para así construir el final que prefiramos.

¡Adelante! Ahora escribe lo que se te ocurrió...

***1.er inventario de cuentos para niños, niñas y adolescentes
Biblioteca de la escuela Republica del Uruguay
según la clasificación de temas priorizados por el equipo docente
como ejes transversales***

Amistad

- ❖ El elefante.
- ❖ Pocahontas.
- ❖ Los tres ositos.
- ❖ La pelota orgullosa.
- ❖ Aventura en el bosque.
- ❖ Los cuatro perros amigos.
- ❖ La rana salva a sus amigas.
- ❖ Peter Pan y el Capitán Garfio.
- ❖ Ratón de campo y ratón de ciudad.
- ❖ Los tres cuentos famosos: La gallinita roja, La princesa y el guisante y Los músicos de Bremen.

Medio ambiente

- ❖ La cigarra y la hormiga.
- ❖ El secreto de la arboleda.
- ❖ La lluvia (Jordi Voltas).
- ❖ Moby Dick (Herman Melville).
- ❖ El pampinoplas (Consuelo Armijo).
- ❖ Los secretos del mar (Walt Disney).
- ❖ Los animales salvajes (Walt Disney).
- ❖ El libro de la selva (Rudyard Kipling).
- ❖ Mares y océanos (Ismelda y Robert Updegraff).
- ❖ El pastor que entendía a los animales (Rodríguez Almodóvar).

Familia

- ❖ Abuelita Opalina.
- ❖ El príncipe congelado.
- ❖ Siete chicos australianos.
- ❖ Un tipo duro.
- ❖ La vieja campana de la iglesia.
- ❖ La carta en clave (Jan Terlov).
- ❖ El astuto Picotín (Carmen Sáez).

- ❖ Comarca de jazmín (por Oscar Castro).
- ❖ Cuento de Navidad (Charles Dickens).
- ❖ La hija del espantapájaros (Maria Grippe).

Amor

- ❖ Cenicienta.
- ❖ Cumayasa.
- ❖ La bella durmiente.
- ❖ Mujercitas (Louise M. Alcott).
- ❖ Blanca nieves y los siete enanitos.
- ❖ El tesoro de los peluches (Tamara Danblon).

Derechos de la niñez

- ❖ Aladino.
- ❖ Cenicienta
- ❖ Piel de asno.
- ❖ La bella durmiente.
- ❖ Merlín el encantador.
- ❖ Pinocho (Carlo Collodi).
- ❖ La gallina de los huevos de oro.
- ❖ Fray Perico en la guerra (Juan Muñoz).
- ❖ Los tres mosqueteros (Alejandro Dumas).
- ❖ La clase (Isidro Sánchez e Irene Bordoy).
- ❖ Una noche en la escuela (Eduardo Robles).

También el área infantil posee revistas clasificadas como parte de la **Hemeroteca**: Tobogán, Geo Mundo, Muy Interesante, Nacional Geographic, entre otras.

Además, posee libros de estimulación para niños/as pequeños/as, que ayudan al aprendizaje y a obtener conocimientos tempranos.

Hay otros cuentos clasificados como “instructivos”, los cuales explican diferentes temas, de forma creativa, como los siguientes:

*Pensando *Oliendo *Viendo *Oyendo *Oliendo *Conociendo *Cómo nacemos

Recomendamos que cada profesor/a revise previamente en la biblioteca las obras de interés, organizadas en este inventario, a fin de determinar que correspondan al nivel de edad de sus estudiantes.

ANEXO 1: BUZÓN DE SUGERENCIAS

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO / ÁREA DE HUMANIDADES
CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL
ELECTIVA DERECHOS DE LA NIÑEZ EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL**

ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY FORMULARIO PARA BUZÓN DE SUGERENCIAS DE LA BIBLIOTECA

El buzón de sugerencias estará ubicado en la biblioteca. Así que, por favor, ayúdanos con tus opiniones e inquietudes a mejorar tu calidad de vida, y poder hacerlos felices en el momento en que estén compartiendo con nosotros y los demás jóvenes de la universidad de INTEC.

- ❖ Nota: El buzón estará en este trimestre hasta el; no temas y colabora con tus ideas; serán de mucha importancia. Gracias.

<p>ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY BIBLIOTECA MINETTA ROQUES</p> <p>FECHA: _____.-</p> <p>CURSO: _____.-</p> <p>¿Qué crees que podría mejorar en tu Biblioteca?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____.</p> <p>¡GRACIAS!</p>
--

ANEXO 2: BIBLIOTECA DOCENTE

Leyenda de Claves de Categorización (color- letra) en TEJUELOS de libros y documentos

- Ciencias Sociales (*Azul cielo*)

H= Historia, C= Cultura, P= Psicología, F= Filosofía,

E= Economía, S= Sociología, G= Gobierno/Política

- Lengua Esp. y Literatura (*Amarillo*)

P= Poesía, C= Cuentos, N= Novelas, T= Teatro, E= Enseñanza

- Ciencias Naturales y afines (*Rojo*)

S= Salud, B= Biología, Q= Química, F= Física,

M= Matemáticas,

- Educación (*Azul*)

¿ COMO DISFRUTAR ESTOS MATERIALES y MANTENERLOS ORDENADOS ?

Si usas (por ejemplo) un libro de la sección amarilla, con la letra "P", favor de devolver el libro a la sección amarilla con la letra "P" (y así con todos), con el tejuelo hacia fuera, para que pueda verse de qué trata ...

¡ Gracias por mantener el orden !

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1995). *Formación de usuarios*. Salamanca, Fund. Germán Sánchez-Ruipérez (GSR)
- BARRERO, N. y otros (1998). *Imagen y fantasía. Trilogía de la comprensión lectora...* Sevilla, Quercus
- COLINS, M. (1995). *Pinta-ilustra*. Santo Domingo, ed. de la autora
- COLOM, A. (1992). *La biblioteca como espacio socio-educativo*, en
- COLOM, A.J. *Modelos de intervención socio-educativa*. Madrid, Narcea, pp. 103-130
- GARCIA, R. y MATOS, M. (1997). *¡Viva la lectura! # 5*. S.D., Norma
- GONZALEZ, D. y LOPEZ, R. (1987). *Así es nuestra biblioteca*. Salamanca, GSR
- MIRANDA, M.J. (1994). *Así es el diario de lectura*. Salamanca, GSR
- QUESADA, R. (1994). *Ejercicios para usar la biblioteca y otros recursos de aprendizaje*. México, Limusa-Noriega
- RODARI, G. (1991) *Gramática de la fantasía*. Barcelona, Aliorna
- SANTELISES, A. (1999). *Guía para organizar Centros de Recursos para el Aprendizaje. Ludotecas, Bibliotecas Infantiles*. Santo Domingo, SEEC-UNICEF



*"Con la lectura comienza otra vida, y se descubren otros mundos
que nos conducen a nuestra propia vida"*

Ana Colom

CENTRO DE DESARROLLO PROFESIONAL-INTEC
Programa de acompañamiento a escuelas amigas de la Niñez
ESCUELA REPUBLICA DEL URUGUAY

**GUIA DE ANALISIS DE PROPUESTAS DE REGLAMENTO DE CENTRO
DE ESCUELAS AMIGAS DE LA NIÑEZ**
Octubre 2004

PROPOSITOS

GENERAL. Animar la reflexión colectiva del equipo docente y de otras instancias de la comunidad educativa, para consensuar un texto único de Reglamento de centro que represente a todas las sectores de la escuela, integrando propuestas previas y necesidades actuales.

ESPECIFICOS. . Actualizar el reglamento escolar a los nuevos marcos de Derechos y normativas nacionales e internacionales referidos a niñez, docentes y familias.

. Contribuir a un manejo profesional desde cada educador/a, demás personal y familias, así como colectivamente, de situaciones de conflicto y de riesgo que se producen en el centro educativo y su entorno inmediato, impulsando la escuela como un espacio de convivencia grato.

. Tipificar conductas positivas a modelar en los /as estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, así como sanciones que permitan ejecutar estrategias de disciplina positiva.

. Adecuar las normas de la escuela a las innovaciones, nuevas funciones y espacios originados en la escuela desde el acompañamiento del INTEC y otros aportes de SEE y otras entidades.

. Redactar un documento normativo simple, sencillo de aplicar y aceptado por todos/as, a fin de facilitar su aplicación para impulsar una escuela democrática, disciplinada y eficiente.

COMPONENTES PARA ORGANIZAR EL NUEVO REGLAMENTO:

- a) Formalidades (Uniformes, horarios, fechas de reuniones ordinarias...).
- b) Conductas y buenas prácticas a tipificar en niños/as y adultos/as (*usar lenguaje positivo para modelar lo que se desea que realmente se haga*).
- c) Mantenimiento de la planta física y normas de uso de los servicios de la escuela.
- d) Sanciones realistas, educativas y aplicables en la escuela.

CADA GRUPO DE REFLEXION SELECCIONARA PARA CADA COMPONENTE CINCO NORMAS O REDACTARA ALGUNA NUEVA

CALENDARIO (consensuar fechas)

- 13 octubre** – a) Entrega de propuestas previas de Reglamento.
b) Debate/ sugerencias/ aprobación Dinámica de análisis propuesta.
c) Formación de grupos de reflexión y entrega de materiales.
- 21 octubre** - Recogida de reflexiones grupales para integrar propuestas.
- 10 noviembre**- Socialización de propuestas relativas a normas de **estudiantes**.
- 18 noviembre** - Recogida de reflexiones grupales para integrar propuestas.
- 10 diciembre** – Socialización de propuestas relativas a normas de **docentes, personal administrativo y familias**.
- 10 enero** – Asamblea para presentación formal a la comunidad educativa del reglamento consensuado.
- a) Durante el mes de octubre se contactará a la Sociedad de Padres, personal administrativo y estudiantes de las escuelas para que realicen su reflexión y aportes hasta noviembre.
- b) Al final de cada etapa de reflexión, se pondrá en aplicación cada parte aprobada de reglamento, validando su efectividad.

**ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY
C/ Caracas, No. 57, Tel.: 686-7173
Villa Francisca, D.N., Santo Domingo**

**CATÁLOGO DE LOS MURALES HISTÓRICOS
DE LA ESCUELA REPÚBLICA DEL URUGUAY**

Octubre 2004

**Cinthia Báez
Madeline Ramírez
Madeline Rodríguez
Náyade Rosario
Andrés Valdez**

Revisión de Miguel Ángel Moreno



**Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional
Centro de Desarrollo Profesional
Área de Humanidades
Instituto Tecnológico de Santo Domingo**

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN.....	3
Sobre el autor de los murales: Eligio Pichardo.....	5
INTERPRETACIÓN de los MURALES.....	7
<i>Mural 1 Nuestras Raíces, nuestros Antepasados.....</i>	<i>7</i>
<i>Mural 2 Supervivencia.....</i>	<i>8</i>
Mural 3 El Fin de la Raza Indígena.....	9
Mural 4 La Trinitaria, Juramento	10
Mural 5 Se rompen las cadenas.....	11
Mural 6 Grito de Libertad.....	12
Mural 7 Renuncia Obligatoria a la Nacionalidad.....	13
Mural 8 Persecución, Captura y Ajusticiamiento de Sánchez.....	14
Mural 9 Años de Opresión.....	15
Mural 10 Muro de la Desgracia.....	16
Mural 11 Albergando Esperanzas.....	17
Mural 12 Años de Intervención.....	18
Mural 13 Bautizo.....	19
Mural 14 Apreciación de las Bellas Artes.....	20
<i>Mural 15 Desarrollo del Estudiante Dominicano.....</i>	<i>21</i>
Mural 16 Formas de Vida Dominicana (sustentos y cultivos).....	22
Mural 17 Crecimiento tecnológico.....	23
Mural 18 Fuera del Yugo ¡Al fin libres!	24
<i>Mural 19 Lo que Llevamos a Cuestas.....</i>	<i>25</i>
Mural 20 Una Ciudad; Una Familia.....	26
Mural 21 En Defensa de Nuestros Derechos.....	27
ANEXO. Guías para conocer mejor los murales de la escuela.....	28

PRESENTACIÓN

En una parte de nuestro país se encuentra una escuela, la cual, por su gran importancia y relevancia, pasa a ser una de las más valoradas por quienes descubrimos sus encantos históricos, los cuales nos ayudan a conocer más sobre nuestra identidad y sobre lo no vivido por muchos dominicanos. Nos referimos a la escuela República del Uruguay, en el sector de Villa Francisca del Distrito Nacional.

La misma contiene una serie de murales históricos divididos en dos secciones, en la primera planta, historia patrias y de nuestras identidades, y en la segunda planta, murales sobre la sociedad y el desarrollo dominicano durante el régimen del dictador Trujillo. Todos estos murales se han recopilado en este catálogo, con el fin de que no se olviden, que se conozcan por cada dominicano a quien le interese su país y su historia, y, de forma apremiante, que se inicie su restauración, al tratarse de la única escuela en el país que ha conservado casi intactos sus murales históricos.

Creemos que la valoración de estos murales históricos es además, un valioso recurso para las clases de Ciencias Sociales de cualquier grado, y fueron tal vez motivación para otros estudiantes de hace décadas.

Cada uno de éstos posee un valor histórico impresionante, repleto de belleza y sutileza, al presentar momentos relevantes de la dominicanidad. Su realización, a cargo del reconocido artista Eligio Pichardo, en cada aula de la escuela, data de 1952, en el entonces denominado “Palacio Escolar Julia Molina”, nombre de la madre de Trujillo.

El orden de presentación de los murales en esta guía es el de un recorrido por la escuela, de izquierda a derecha, desde las escenas con temas de la cultura taína y de la independencia nacional, casi todos en la primera planta, hasta los murales con temas del siglo XX, mayormente en la segunda planta.

Al enfocarnos a este ámbito de la escuela, al que por su abandono se le resta importancia, reivindicamos el Derecho a la Identidad Cultural de todo niño/a o adulto/a que conviva y se nutra de los conocimientos impartidos en la escuela, invitándolo a dialogar con estas obras.

Para ello, los títulos de cada obra y los textos, de nuestra propia autoría, que acompañan a cada mural en este catálogo, brindan una amplia gama de sugerencias que combinan la descripción y lo interpretativo y dan pie a un sin número de nuevas interpretaciones. Los textos sobre cada obra, por tanto, están abiertos a otros aportes y sólo representan una motivación para que los estudiantes de la escuela, apoyados en sus docentes, desarrollen su propia intuición.

En algunos casos, es posible también que nuestra propia interpretación no se corresponda con el propósito inicial del autor al realizar cada obra, ya que no encontramos un documento que explique los temas que muestran estos murales.

Este sencillo catálogo, no llega, sin embargo, a alcanzar la magnitud e importancia de estos murales, que hacen de la escuela un patrimonio a apreciar, no sólo por lo que representa, sino por la historia y anécdotas que encierra, y que nos toca descubrir.

Por ello, es necesario incentivar que se observen, interpreten y amen estos viejos murales, ya que si nos ponemos en contacto directo con ellos nos devolverán aspectos de nosotros mismos de profunda comprensión. Prueba de ello son los testimonios que hemos compartido con los estudiantes y docentes de 5to. grado, a quienes agradecemos su apoyo para conocer estos murales y elaborar este material, que hoy devolvemos a la escuela.

SOBRE EL AUTOR DE LOS MURALES...

ELIGIO PICHARDO (1929-1984)



Nació en Salcedo en 1929 y murió en Santo Domingo en 1984. Fue uno de los primeros egresados de la Escuela Nacional de Bellas Artes, en 1948, donde llegó a ser profesor de Dibujo, junto a los maestros Manolo Pascual y Josep Gausachs.

En la década de 1950 la Secretaría de Estado de Educación y Bellas Artes le encargó una serie de murales, de temas históricos, en nuevos planteles educativos. En 1951 pinta la valiosa serie de *El Quijote* (hoy casi desaparecida) en el actual Liceo Estados Unidos, próximo al Palacio Nacional. En 1952 realiza la serie de murales de la actual escuela República del Uruguay y en 1953 los de la escuela República Dominicana (Villa Juana), sobre la vida del cacique Enriquillo (también desaparecidos).

En 1954 fue becado por el Instituto de Cultura Hispánica de Madrid, España. En 1958 ganó el Primer Premio de la Bienal dominicana con el "El Sacrificio del chivo", y en 1960 el Segundo Premio con "Crepúsculo en una aldea". En Escultura había ganado en 1948 el Gran Premio de Bellas Artes. También fue seleccionado para la exposición colectiva "Maestros del continente", de la Asociación Médica de Puerto Rico.

A partir de 1961 empieza a residir en Nueva York, contratado por la galería *The Contemporaries*. Su obra, mostrada en diversas exposiciones, fue elogiada por la prensa norteamericana. Al retornar a Santo Domingo en 1978 fue comisario del actual Museo de Arte Moderno e inició una pintura más surrealista, que dio pie al "bestiario" (perros, cotorras, caimanes...) de una gran parte de la pintura dominicana contemporánea, la cual abrió a la abstracción, junto a Giudicelli. Ambos se nutrieron de los criterios modernistas de artistas europeos llegados al país al inicio de la década de 1940, huyendo de la persecución nazi y de la guerra civil española.

Eligio Pichardo, expositor frecuente en el país y en el extranjero, participó en bienales en Sao Paulo, París, México... En la Bienal de Madrid obtuvo el Premio Nicaragua y la Medalla de Oro. Sus cuadros se hallan en colecciones públicas y privadas, como en el

Museo Metropolitano de Nueva York y el de Miami, el Museo de Arte Moderno de México, el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid y el Museo de Arte Moderno de Santo Domingo. También han sido expuestos en las galerías Sarduy y Signs de Nueva York y Nader de Santo Domingo.

Pichardo fue un pintor pleno de síntesis y original dramatismo. Su expresivo uso de simbolismos antillanos, con elementos de la cultura mulata y de la composición social dominicana, tiene un gran poder sociológico. Combinó variados aspectos cromáticos y estilísticos en un amplio repertorio pictórico. Es uno de los pintores más conscientes de su oficio en las artes plásticas nacionales del siglo XX, y el artista que más ha traducido las vivencias personales desde una técnica acentuada y variada.

Según la crítica de arte dominicana Jeannette Miller, *"Eligio Pichardo inicia su obra con un marcado interés nacionalista. Dentro de un dramático expresionismo deformante, el hambre y los ritos de nuestro folklore componen su temática trascendente, que influye en los inmediatamente más jóvenes que él. Su intención de expresar el tiempo y la geografía que le tocó vivir le hizo escoger las expresiones más dramáticas y elocuentes del arte universal pretendiendo ser un eslabón más. Esa intención universalizante lo situó en derroteros formales diferentes, que encasillaron su obra por otros lenguajes, transformando su inicial agresividad antillana"*.

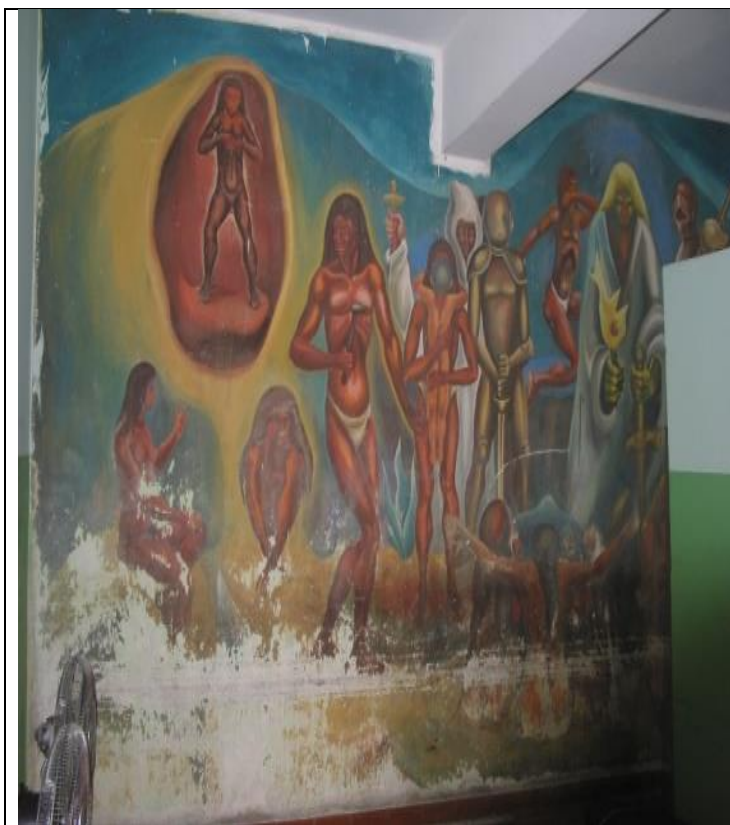
Ha sido considerado como uno de los iniciadores de la pintura moderna dominicana.

En relación a los murales de la Escuela República del Uruguay, Gómez, Miller y Ugarte (2000, p. 22) plantean que en ellos *"se aprecia un cambio en la concepción del tema y la forma de plasmarlo"*, con un colorido donde *"predominan los sepías, rosados, verdes y azules"* y donde *"los elementos de la anatomía humana como son los ojos, las manos, los pies y la cavidad torácica adquieren (...) una sugerente carga expresionista"*.

FUENTES:

- . ENCARIBE. Enciclopedia de Cultura e Historia del Caribe. <http://www.encaribe.org/es/article/eligio-pichardo/1713>
- . Galería de Arte Dominicana. <http://www.galeriadeartedominicana.com/cat.php?id=16972>
- . Gómez, P., Miller, J. y Ugarte, M. (2000). *Murales dominicanos*. Santo Domingo, Consejo Presidencial de la Cultura
- . Latin Art Museum. Fundación Ureña Rib. <http://www.latinartmuseum.com/pichardo.htm>

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



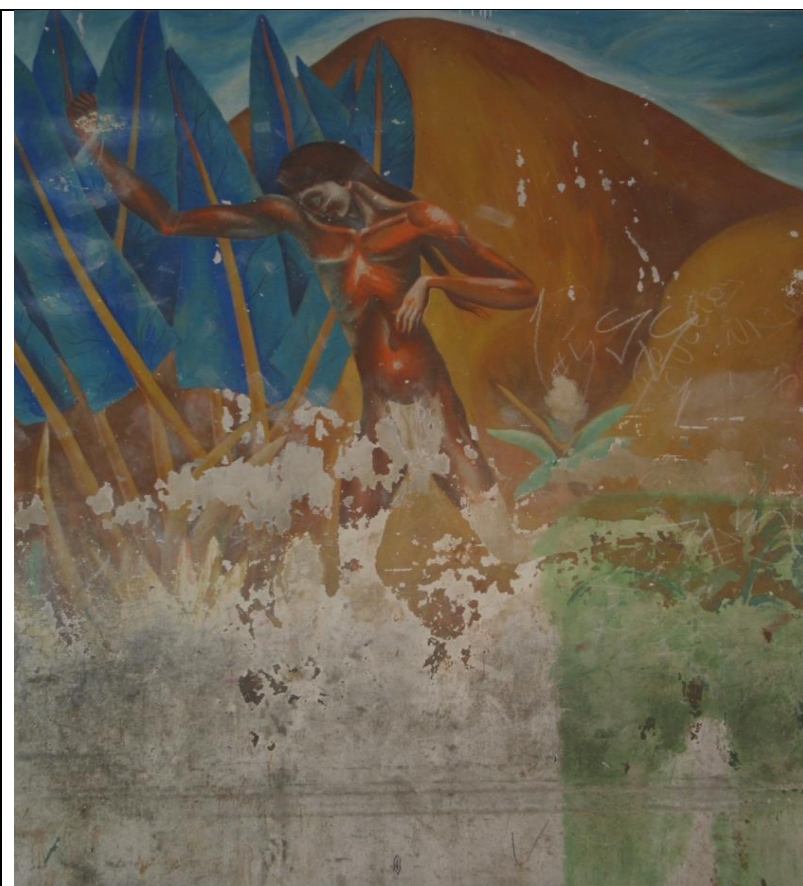
**NUESTRAS RAÍCES,
NUESTROS ANTEPASADOS**
2.63 X 2.50 MTS

*Departamento
de Orientación
y Psicología*

En este mural el autor no podía ser más claro. Muestra una representación amplia de nuestros antepasados, de nuestras raíces, tal y como éramos antes de ser colonizados.

Una obra preciosa, que nos da a conocer cómo vivíamos en aquel entonces, las creencias religiosas, en fin, la forma de vida en cuanto a modo de convivir se refiere.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



SUPERVIVENCIA
2.47 X 2.73 MTS

*Aula no.21 de 2do A
tandas matutina y
vespertina*

Aquí notamos la forma en la cual sobrevivían los indígenas, ya que esta pintura refleja sus costumbres, que es lo que el pintor quiere resaltar. Ahora es importante preguntarse, ¿qué nos quiere recordar Pichardo con esta pintura? ¿Querrá decirnos quienes éramos, qué teníamos y cómo vivíamos antes de ser colonizados, o más bien querrá recordarnos la autenticidad de nuestras raíces?

Todas estas interrogantes pasarán en un momento por la cabeza de todo el que pueda disfrutar de esta obra, resaltando o más bien preguntándonos si así vivíamos mejor.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



Este mural es uno de los más extensos de esta recopilación. Es una representación de aquellos que se preocupaban o más bien luchaban por la libertad del país. Aquí hay una imagen de alguien grande dando su mano y protegiendo o salvaguardando a otro hombre que lo está necesitando. A la vez, puede ser confuso, ya que parece como un dios o un ser supremo dando fuerzas a un hombre ya derrotado, o más bien podría ser una creencia indígena, a la cual se le da cabida.

Sin embargo, representa fastuosamente la extinción de la raza indígena. Se puede ver de una forma plena que se protege y da aliento a alguien. Pero está ahí para que sepamos que, como personas y dominicanos, debemos tener amor a lo que tenemos y protegerlo o salvaguardarlo de quienes nos quieren derrotar, o más bien, minimizar.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



**LA TRINITARIA,
JURAMENTO**
2.39 X 2.44 MTS

Biblioteca

Este mural, el más sencillo de interpretar, es el más complejo de plasmar, ya que no fue fácil llegar hasta el momento (1838) en el que nuestros patriotas se reunieron para conformar una sociedad secreta, La Trinitaria (la cual, pasado un tiempo, nos devolvería la libertad), jurando siempre ser fieles a nosotros. Es importante destacar que, a partir de este juramento, fue un honor para aquellos patriotas defendernos.

Más allá de mostrar el momento en el que juraron defendernos a toda costa, este mural quiere recordarnos por qué estamos aquí y por qué tenemos una escuela que, al igual que a la patria, debemos defender con uñas y dientes de todos en los que en ella no confían, como hicieron nuestros patriotas. Este mural nos recuerda que debemos ser iguales que esos héroes con esa escuela que nos necesita tanto (como una vez esta nación necesitó a esos hombres valerosos), y que ella misma no tiene boca ni manos para defenderse.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



***SE ROMPEN
LAS CADENAS
2.42 X 2.69 MTS***

*Aula n°. 5 de 3ro A
tandas matutina
y vespertina*

Representa la represión por la cual pasaba la República Dominicana en esa época.

Al apreciar esta imagen al ser humano le surgen infinidad de ideas y emociones, llegando al punto donde el autor nos quiso llevar; es importante resaltar que, aunque el mural sea mudo, dice más por la belleza que se impregna al verlo.

Esto es una ejemplificación de que cuando algo no está predeterminado y a la imaginación se le da cabida, son muchas las posibilidades que se abren.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



GRITO DE LIBERTAD

2.42 X 2.69 MTS

*Aula no.11 de **Iro B**
tandas matutina
y vespertina*

Todo se resume en ansias y deseos de ser libres. El autor fue muy preciso al expresar el deseo de los dominicanos por ser del todo independientes, sin nadie que nos manipule. Hoy debemos esto a los Padres de la Patria, como Ramón Matías Mella, visible en el lado izquierdo de este mural. Aunque ellos no están con nosotros, de un modo u otro lograron su cometido, que fuéramos libres e independientes de toda potencia extranjera, con nuestra propia bandera y nacionalidad, algo de lo que muchos países del mundo carecen.

Al pensar más a fondo, cada vez que penetramos a una de estas aulas nos damos cuenta de que ese muralista era digno de admirar, porque a pesar de lo que se vivió durante los 31 años de Trujillo, dejó huellas de que lo más importante para todo dominicano debería ser la libertad.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



El mural alude a la entrega de la soberanía de la Primera República, tras la anexión a España en 1861. Aquí se da cabida, en palabras simples, a diferentes impresiones: humillación, despego, yugo, obligación....

Imaginamos que esto fue por lo que pasaron los protagonistas y el autor del mural al plasmar el mensaje, el cual se interpreta diciendo que estos sentimientos están conjugados con el despego de la nacionalidad, al tener que renunciar por obligación a la nuestra y acoger la de otro país, como muestra la pintura.

**Catálogo de Murales Históricos
de la Escuela República del Uruguay**



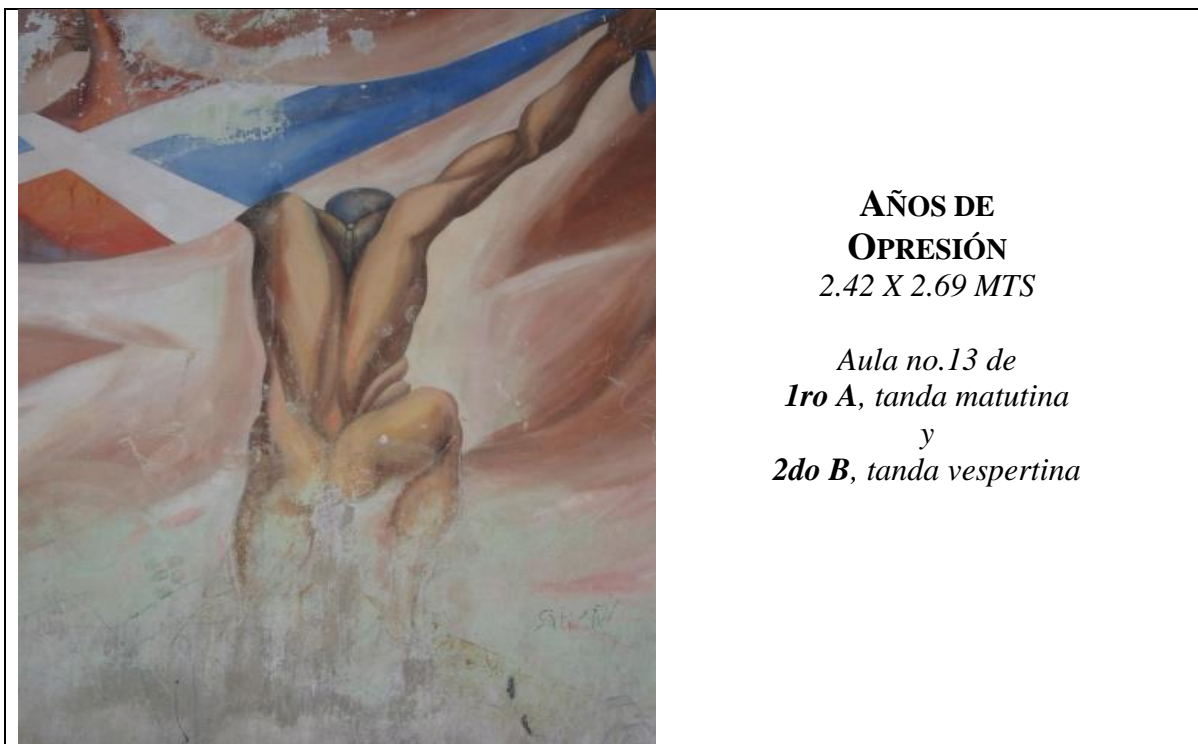
**PERSECUCIÓN,
CAPTURA Y
AJUSTICIAMIENTO
DE SÁNCHEZ
2.47 X 2.73 MTS**

*Aula no.7 de
1ro C, tanda matutina
y
2do C, tanda vespertina*

Este mural es un fiel ejemplo de la violación a los derechos humanos que como dominicanos nos pertenecían, empezando por la nacionalidad que perdimos en un momento del siglo XIX. Esta parte puede ser más profunda y a la vez conmovedora, al ver a uno de nuestros Padres de la Patria, juzgado de una forma humillante, sin razón, y cuyo único “pecado” fue defender su patria como su vida.

Es notorio lo que el autor nos dejó con esta obra. Aunque dicho mensaje no fue vociferado, lo hizo en el lugar indicado, en una escuela, para concienciar a cada uno de los que por esta pasen, para que den valor a lo que tienen y para que puedan apreciar cuánto hicieron unos por nosotros y podamos en futuro hacer lo mismo por otros.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



Este mural, de una forma sutil, nos grita la violencia de las guerras que en ese entonces (siglo XIX) se vivían en la que hoy en día es la República Dominicana. Violencia desde la cual se vociferaba No a la Libertad de Expresión ni a los derechos, poniendo esto un gran obstáculo a hacer posible una buena calidad de vida.


Es increíble ver cómo somos hoy y qué fuimos ayer. Por esto recalcamos otra vez lo importante que es la preservación de estos murales, porque así como nosotros, muchos pueden enriquecerse de lo que es la historia de esta escuela y del país, por medio de ellos.



Aula no.15 de
3ro B, tanda matutina
y
1ro C, tanda vespertina

757

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay

	<p>ALBERGANDO ESPERANZAS <i>2.61 X 2.52 MTS</i></p> <p><i>Aula no. 23 de pre-primario tandas matutina y vespertina</i></p>
--	---

Nunca está de más aferrarse a una esperanza, ya que en una simple pintura, aunque un poco borrosa, se puede apreciar lo que el autor quiso transmitir. Unas personas protegiendo a un niño para que no se caiga es lo que se nota en la obra.

Sin embargo, la relación que tiene ante la época lo dice todo, ya que de otra forma no podía ser, las ansias por ser libres y por proteger lo que es nuestro es lo que nos queda de cada una de las etapas por la cual pasó nuestro país.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



**AÑOS DE
INTERVENCIÓN**
2.45 X 2.87 MTS

*Laboratorio de
Ciencias
(antes aula de
2do grado)*

Hombres con armas, siempre en alerta, es lo que nos muestra el autor en esta simple pintura, donde se denotan militares norteamericanos ondeando la bandera extranjera sin ningún pudor y con orgullo. Esto se remonta a la primera ocupación militar norteamericana (1916-1924), en la cual estos extranjeros invadieron nuestra tierra.

El autor recuerda este hecho de una forma clara y relevante, marcando así una etapa de la historia dominicana que no debemos olvidar. Si alguna vez fuimos de otros y pudimos independizarnos, por qué no seguir la lucha por nuestra identidad.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



BAUTIZO
2.57 X 2.50 MTS

*Aula no. 8 de
6to A, tanda matutina y
6to B, tanda vespertina*

Aquí ya se ven establecidas las creencias predominantes en cuanto a religión se refiere.

Bautizan a un niño al nacer, como símbolo de la pureza y del desprendimiento del pecado. En esta obra se nota la inserción del catolicismo como religión oficial, una práctica y costumbre de años pasados, que aún hoy en día no se ha perdido.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



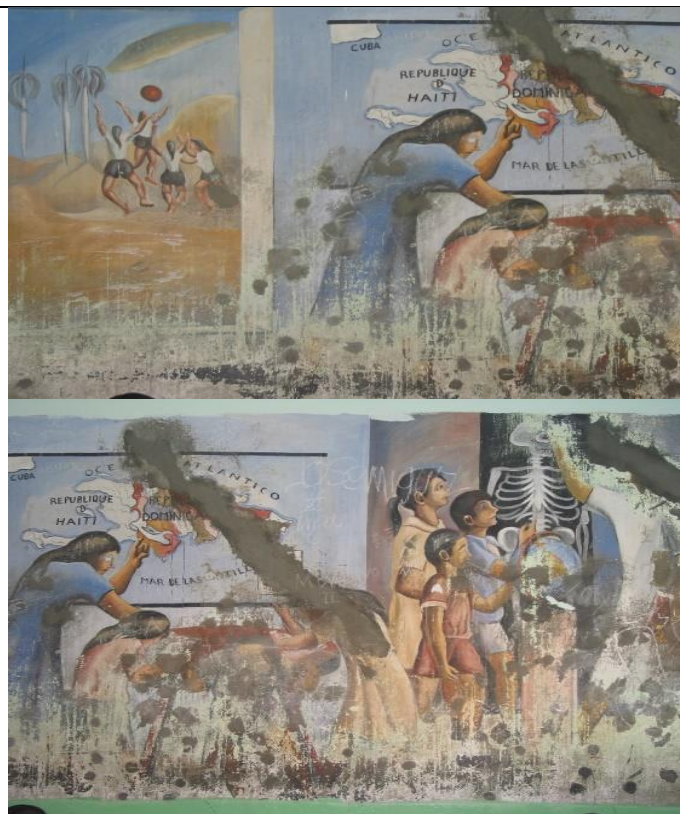
**APRECIACIÓN
DE LAS
BELLAS ARTES**
2.63 X 2.50 MTS

*Aula no.2 de 4to B
tandas matutina
y vespertina*

Esta obra, la cual vimos tan hermosa, nos transmite una sensación de paz y alivio, al ver esta representación de las Bellas Artes, en este caso la pintura y la música, entre otras.

La imagen de un hombre acompañado de instrumentos como el arpa y de una paleta de pintura, nos da la impresión de que eso es lo que cada niño y dominicano debe apreciar, cosas que transmitan paz y tranquilidad para poder resolver nuestros problemas de una manera ordenada y paciente, cosas que no sólo los niños deben comprender y manejar, sino también los adultos y demás.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



DESARROLLO DEL ESTUDIANTE DOMINICANO 4.66 X 2.12 MTS

*Aula no. 4 de 4to A
tandas matutina
y vespertina*

Imagen que nos representa la Educación como factor principal para el desenvolvimiento del hombre en una sociedad, de la escuela como ente forjador, de los docentes como canal y de los niños como hombres y mujeres de bien en la sociedad. En este mural se aboga por el desarrollo hoy de los hombres y mujeres del mañana, por el paso increíble de la ciencia para que podamos competir con ella.

Este mural puede servir como estímulo para dar a entender que sí podemos, si nos lo proponemos.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



**FORMAS DE
VIDA DOMINICANA
(SUSTENTOS Y
CULTIVOS)**

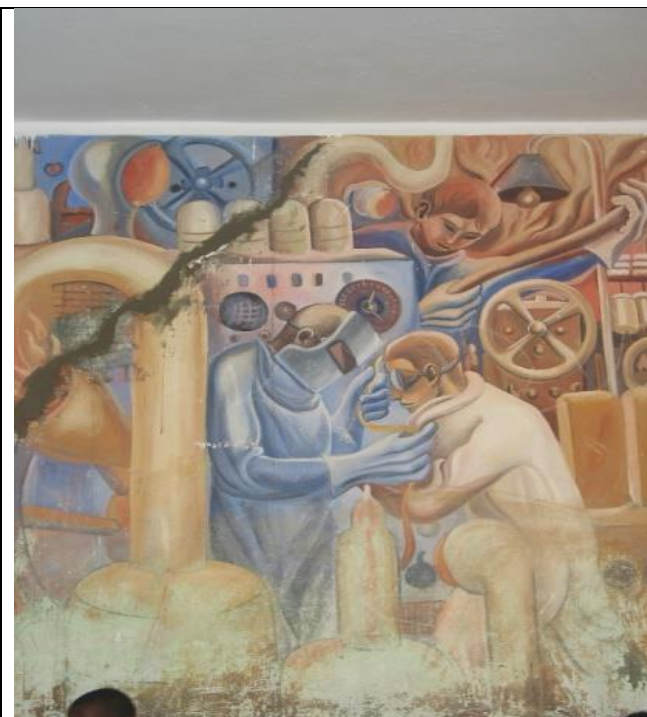
2.57 X 2.50 MTS

*Aula no. 18 de
8vo B, tanda matutina
y
5to C, tanda vespertina*

Aquí comienzan a cambiar los matices literales de lo que somos y con lo que nos sustentamos respecto a otras épocas históricas. En esta pintura el autor nos muestra de una forma clara y precisa lo que aquí se cultivaba en ese entonces y lo que era el sustento de la economía dominicana para esa época, la caña de azúcar.

Existe también en el mural una muestra de otras formas de subsistencia agrícola, lo cual vemos como parámetro de dónde radicaba la economía dominicana, llegando a la conclusión de que le debemos todo a la tierra.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



CRECIMIENTO TECNOLÓGICO 2.57 X 2.50 MTS

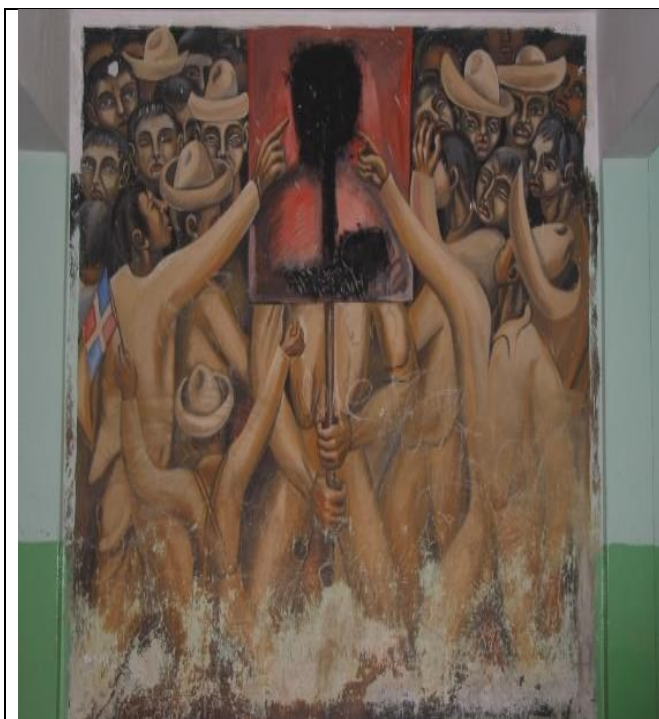
*Aula no. 20 de 5to B
tandas matutina
y vespertina*

Aquí se nos da a entender la visión futurista del autor y de parte de los dominicanos, las ganas de progresar y crecer, aun cuando no conocían sobre tecnología; los avances y las ganas de luchar, por ser un país desarrollado y totalmente independiente, y sobre todo, por ir acordes con los tiempos, que a veces pasan sin dejar rastro que perdure.

Este mural es un fiel ejemplo de cómo se busca la forma de progresar, trabajando duro, sin hacer lo indebido; creyendo que como dominicanos podemos y sabemos sacarle provecho a lo que nos proponemos. Este es el mejor ejemplo, para cada uno de los niños, de que en este centro se nutren de todos los conocimientos y amor hacia lo que es de ellos.

Es importante cultivar valores como estos: si cada niño cree en él mismo y en su país, podremos hacer un gran cambio, aunque lento, en nuestros patrones culturales.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



**FUERA
DEL YUGO
¡AL FIN LIBRES!**
2.58 X 2.53 MTS

*Aula no. 10 de
6to B, tanda matutina
y
5to A, tanda vespertina*

Esta es una pintura que refleja la exaltación al sentimiento de libertad del dominicano y el amor hacia la patria. Personas aglomeradas bajo un tumulto y en un cartel el rostro de un hombre con la cara tapada, siendo señalado por las personas que interactúan en esta escena, es lo que esta vez nos parece que nos trae el autor.

En una manera más intensa refleja la época de Trujillo al momento de su decadencia, demostrando así qué sentían los dominicanos ante ese momento de nuestra historia.

Es una de las pinturas más significativas por el contenido tan profundo que emana.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



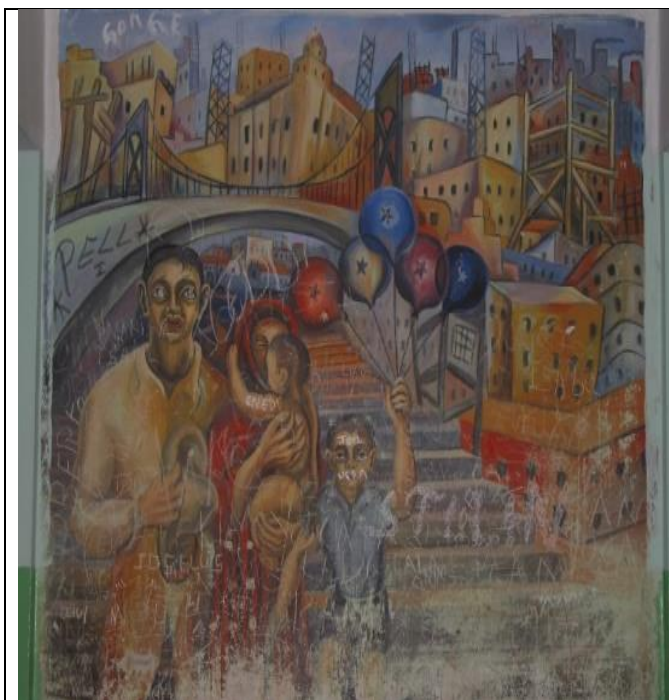
**LO QUE LLEVAMOS
A CUESTAS**
2.59 X 2.54 MTS

*Aula no. 12 de 7^{mo} A
tandas matutina
y vespertina*

Esta pintura, por su contexto, deja mucho que decir. Un hombre cargando una cruz sobre su espalda y otro observándolo de forma autoritaria, es lo que esta vez Eligio Pichardo nos muestra. A pesar de ser sólo un hombre, puede con una cruz pesada, en este nuestro país, en ese tiempo de esclavitud por la dictadura.

Aunque la pintura no está muy clara, refleja la forma en la cual vivíamos y aún de forma indirecta vivimos. Llevamos en nuestra espalda la responsabilidad de hacer un poco por nuestro país, aunque siempre habrá personas con más poder e influencia sobre nosotros que nos harán la situación un poco difícil. Sin embargo, debemos confiar en nosotros y en el país que estamos forjando, no tan sólo por nosotros, sino por las futuras generaciones que seguirán nuestras huellas.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



UNA CIUDAD, UNA FAMILIA 2.59 X 2.50 MTS

*Aula no. 14 de
7mo C en tanda matutina
y
8vo B en tanda vespertina*

Una vez forjados los valores, los derechos, la libertad, sólo queda formar un núcleo familiar en un espacio justo y apropiado. En un estilo algo cubista, el autor nos muestra que ya libres podemos pensar en realizarnos, que los niños podrán crecer en un ambiente sin dificultades de opresión, si nosotros lo permitimos. Que ahí, detrás de nosotros, está una ciudad que más que nuestra, nos pertenece por el simple de ser forjadores de ella, ya que sin nosotros no existiera; al fin, sin ciudadanos no hay ciudad.

Aquí se muestran personas con rostros no muy alegres y una ciudad detrás, que es la que añoran para la protección de ellos como familia. Anhelando lo que hoy tenemos y no sabemos cuidar; sin embargo, son personas que ya pueden lograr lo que se proponen. Solo nos queda luchar por lo que tenemos y por lo que podamos lograr.

Catálogo de Murales Históricos de la Escuela República del Uruguay



EN DEFENSA DE NUESTROS DERECHOS

2.55 X 2.52 MTS

*Aula no. 6 de 6to A
tandas matutinas
y vespertina*

Hombres robustos peleando o defendiéndose, una mujer corriendo para salvaguardar a su criatura, es lo que se nota en esta obra, aunque la percepción pueda variar; depende de la forma en que miremos.

Lo transmitido se remonta a la omisión de los derechos y a la necesidad que se tenía de tranquilidad en la época de estas pinturas. Es notorio que para ser lo que somos y salvar lo que queremos ser, debemos luchar con el alma y con el cuerpo.

ANEXO: Guías para conocer mejor los murales de la escuela

GUÍA 1: APRENDIENDO A MIRAR NUESTROS MURALES HISTÓRICOS

**Tu escuela posee valiosos murales históricos
y con tu ayuda, al responder las siguientes preguntas,
podemos ayudarte a protegerlos**

Grado..... Aula.....

- 1. ¿Qué es lo que ves en el antiguo mural pintado en la pared de este aula?**
- 2. ¿En qué momento de nuestra historia lo ubicas?**
- 3. ¿Qué interpretas del mural y qué te parece lo que cuenta?**
- 4. ¿Te gustaría que los murales estén en mejores condiciones?
¿Por qué?**
- 5. ¿Qué crees que se podría hacer para protegerlos?**

GUÍA 2: LO QUE SIGNIFICAN LOS MURALES DE LA ESCUELA

Grado..... Aula.....

.... Para sus estudiantes

Opinión personal del niño a recoger

Nombre, curso, edad

.... Para sus profesores

Opinión personal del profesor a recoger

Nombre, curso

D10.GUÍA 10

Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Área de Humanidades/ Centro de Desarrollo Profesional
Derechos de la Niñez en la práctica profesional

Guía de Juegos Infantiles Escuela República del Uruguay

Enero 2005



Edición final a cargo de
Anderson Marmolejos 00-1156

a partir de materiales de los
trimestres académicos
mayo-julio 2003,
agosto-octubre 2003
y agosto-octubre 2004

Coordinación general
Prof. Miguel Angel Moreno

Índice

Sube y baja	pág. 3
Carrito	pág. 4
Columpio	pág. 5
Trepadores	pág. 6
Gomas neumáticas	pág. 7
Trúcamelo	pág. 8
Yun	pág. 9
Algunas ventajas de los juegos para el desarrollo psicomotor...	pág. 10
Formas de protegerte a ti y a los juegos	pág. 11
Normas de protección en señales	pág. 12

Sube y baja



Este juego se compone de una tabla rectangular de madera, en la que se colocan dos timones de agarre para protección de quien lo utilice. Esta especie de barra se coloca inclinada en un soporte de hierro para que no se rompa. Está diseñado de forma que siempre haya una persona arriba y otra abajo.

En el sube y baja sólo pueden jugar dos personas a la vez, una en cada extremo del juego. Se sitúa una primero y luego se inclina el juego del lado opuesto, haciendo que de este lado se eleve, para que así la otra persona pueda colocarse en su lugar. Una vez situadas en sus lugares empiezan a impulsarse para subir y bajar alternativamente.

Hay que cuidarse de iniciar el balanceo hasta que cada persona esté bien agarrada a la tabla. También es importante prevenir golpes estando en movimiento, al desmontarse, o al acercarse a la tabla.

Carrito



Este juguete gigante está hecho a base de hierro, utilizando algunas maderas para los asientos y gomas para las ruedas del vehículo.

Está diseñado para cuatro "pasajeros"; dos delante, y dos detrás, siendo solo uno el conductor. Con él puedes imaginarte que ya eres una persona adulta y practicar para el futuro.

Columpio



El columpio está compuesto por dos asientos colgantes de una barra, los cuales se balancean de un lado a otro. En cada uno de ellos puede sentarse una persona balanceándose de un lado a otro. La cantidad de usuarios/as depende de los asientos que posea el columpio.

Para usarlo sólo necesitas de tu imaginación. Recuerda protegerte a ti mismo/a, a tus compañeros y a los mismos juegos; cuidado con travesuras que sean fuente de peligro.

Trepadores



Estos juegos de metal, tradicionales en las áreas de diversión, están unidos por diferentes tubos metálicos, que permiten que te pases de un lado a otro.

Existen diferentes clases de trepadores: el trepador cuadrado o "barra de los monos", el trepador circular o "cintillo", lo que llamamos "araña", y la misma barra de equilibrio.

No hay límite de jugadores/as; esto depende del tamaño del juego y de los niños, siempre que no se entorpezcan o empujen unos a otros.

Su uso es muy fácil, sólo treparte en él y recorrerlo tu antojo. Tanto con los brazos como con las piernas puedes quedar "colgando" de la barra más alta, cuidando de agarrarte para no caer al piso de cabeza.

Gomas neumáticas



Las gomas usadas en áreas de juego provienen de neumáticos de vehículos, desechados pero en buen estado, para permitir que aguanten mucho peso sin romperse. Según el vehículo del que procedan, las gomas poseen diversos tamaños, lo que varía su uso. En nuestro patio se encuentran fijadas al piso con cemento. Las gomas pequeñas, formando hileras en posición vertical, pueden ser utilizadas para jugar a atravesarlas sin caerse, o saltándolas con uno o ambos pies a la vez, si no están en hileras.

Las gomas medianas y grandes han sido colocadas estratégicamente en el piso para formar obstáculos y ver quién los atraviesa con mayor rapidez. Estas se pueden semi-enterrar en algunos lugares y usarlas como asiento. Las gomas más grandes también son idóneas para sentarnos, recorrerlas, treparlas y hasta divertirnos con ellas, como especie de cama elástica. Siempre que usemos la imaginación podremos encontrarles un buen uso.

Trúcamelo



Este es un juego de piso que puedes dibujar con una tiza o piedra blanca. Cada cuadrado tiene un número, para que con el pie atravesies el juego tirando un pedazo de papel en el número que corresponda, siempre empezando por el uno hasta terminar. Cuando el juego tenga dos números, uno al lado del otro, hay que avanzar con ambos pies. No pueden pisarse las líneas ni brincar dos veces en el mismo lugar.

Para jugar sólo necesitas un objeto que pueda lanzarse y pegarse al suelo (como una servilleta mojada). No hay límites de participantes.

Las reglas del juego son fáciles. Por turnos, lanzas la servilleta mojada al primer número y atravesas todo el trúcamelo con un solo pie (a veces con dos) para devolverte otra vez al principio, sin pisar el número que tiene la servilleta. Si lo haces bien, continúas con el siguiente número hasta llegar al diez. Si pisas el número de tu servilleta o una raya, o te sales del juego, o bajas el otro pie cuando no iba, tienes que cederle tu puesto al otro compañero. Si no cometes ningún error, puedes continuar donde te quedaste. Quien primero complete el trúcamelo será el vencedor.

Yun



Este juego es también de piso. Igual que el trúcamelo, lo dibujas en el suelo. Se juega formando dos grupos, de dos a cinco personas cada uno. El desafío consiste en que uno de los grupos atraviese el juego sin que el otro le cante "yun" al toparlo. Si algún miembro del equipo atraviesa todo el juego y se devuelve sin que le topen y le canten yun, logra una carrera. Gana el primer equipo que consiga las carreras acordadas por ellos mismos antes de empezar el juego.

Sólo un jugador por equipo tendrá derecho a cantar yun; el equipo al cantar yun sólo podrá moverse hacia los lados, exceptuando el que cante yun, que puede moverse hacia los lados y hacia arriba y abajo.

Las reglas del juego son: Se elige qué grupo empieza, colocándose en el centro del yun (el otro grupo se coloca afuera). El grupo que se queda a defender se pone en el centro de los cuadros pintados en el piso. El primer jugador defensor sólo puede moverse de derecha a izquierda respectivamente, y los jugadores que le siguen pueden bajar y subir, e ir de izquierda a derecha también.

Algunas ventajas de los juegos para el desarrollo psicomotor del niño o niña...

Sube y baja

- ✓ Contribuye al sistema de coordinaciones del niño.
- ✓ Establece fundamentos básicos del equilibrio.
- ✓ Introduce conceptos de peso y gravedad; masa y volumen. El niño analizará el por qué nos mantenemos arriba

Carrito

- ✓ Agudiza y amplía la imaginación.
- ✓ Permite practicar buenos modales y compañerismo al conducir, mediante juegos de roles.

Columpio

- ✓ Coordinación de balance y equilibrio.
- ✓ El balanceo incide en el sistema auditivo para dar sentido de estabilidad al niño.
- ✓ Ayuda a la ubicación espacio-tiempo.

Trepadores

- ✓ Preparador físico por excelencia.
- ✓ Provee al cuerpo gran fuerza y resistencia, desarrollando los músculos.
- ✓ Ayuda a fortalecer el sistema cardio-vascular.

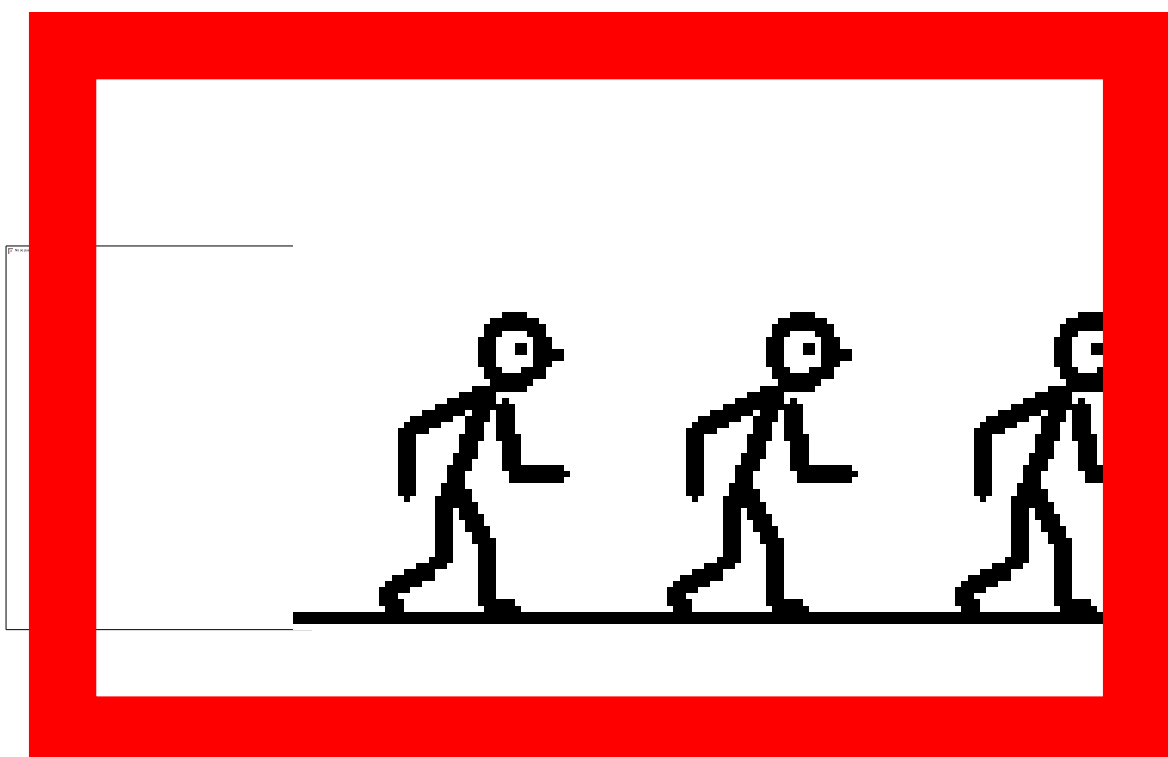
Trúcamelo

- ✓ Coordinación de vista y movimiento: Se arroja el objeto a cierta distancia, medida sólo por los ojos.
- ✓ Se ejercita gran precisión en el movimiento corporal.

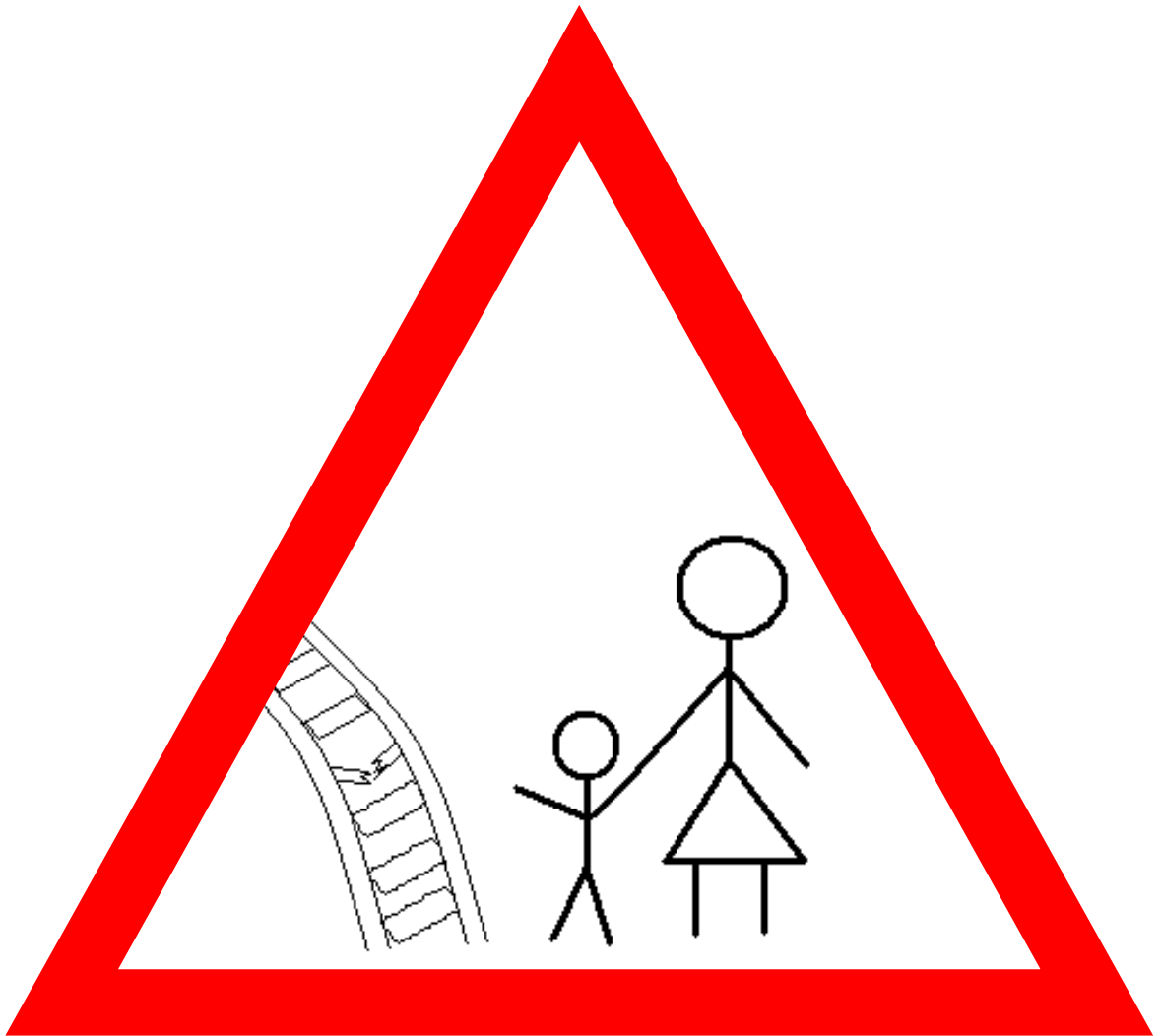
Para protegerte a ti y a los juegos

1. Comparte con los demás. Recuerda que son **“Nuestros Juegos”** y que todos/as tenemos derecho a disfrutar de ellos. Cede el juego tras un rato tú jugando, y respeta el turno.
2. Coloca tu cuerpo en posición correcta, evitando hacer algo no permitido (como empujar o pisar a otro) que te dañe a ti, a otras personas, o al juego.
3. Evita ponerte de pie en el sube y baja (o por debajo) y ponerte de pie (o por delante y por detrás) en el columpio, mientras se usan. Los juegos en movimiento son los de mayor riesgo potencial, siempre.
4. Cuida los juegos, evitando brincarlos o golpearlos, de modo que se puedan romper o que causes daño a alguna persona. Si adviertes roturas en algún juego, comunícalo a tus profesores/as o a la Dirección.
5. Mantén sin rayar los juegos, cuidando su pintura y belleza.
6. Cuida el medio ambiente sembrado mientras utilizas los juegos.

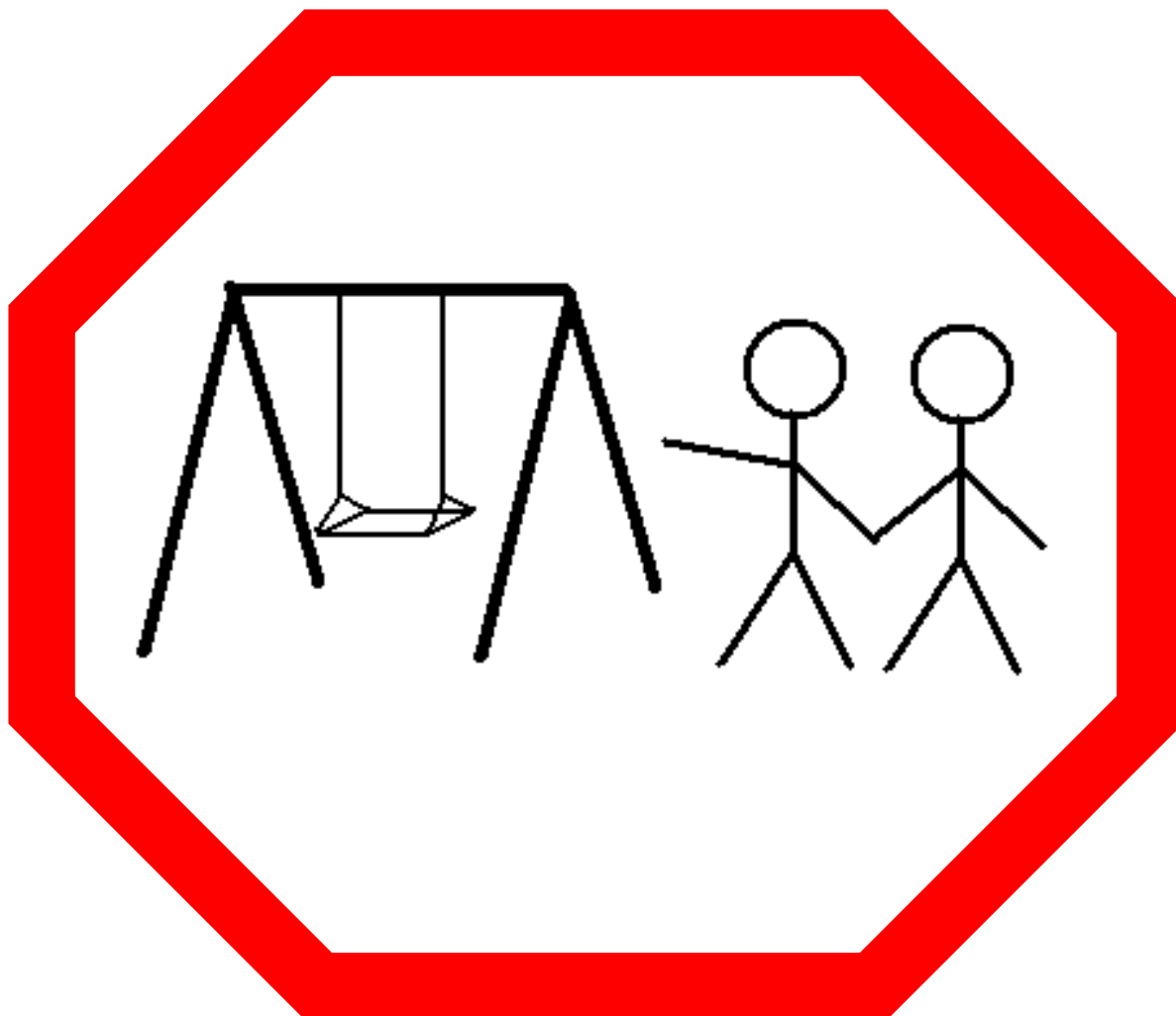
Normas de protección en señales



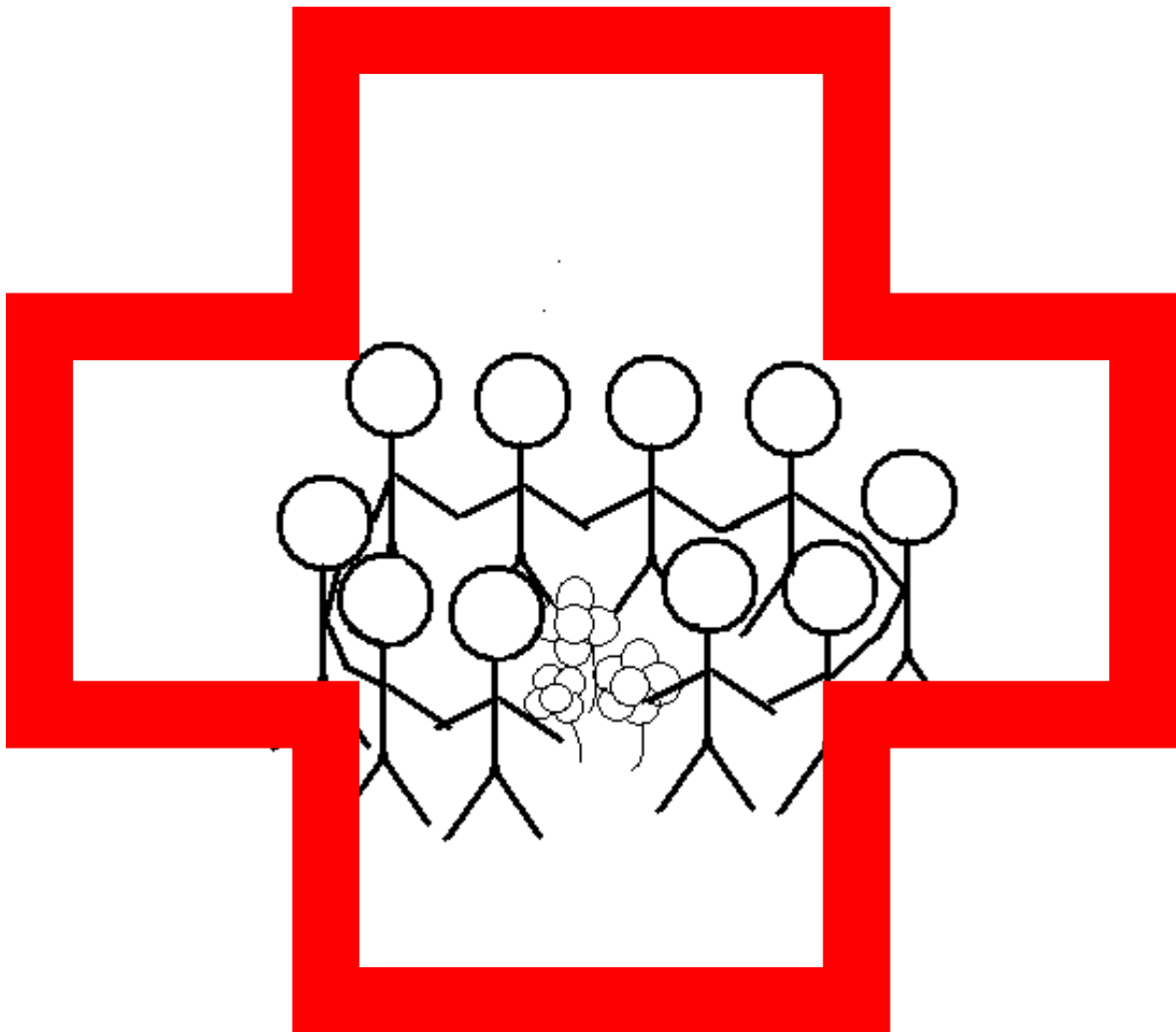
RESPETA EL TURNO



CUIDA TUS JUEGOS



CEDE EL JUEGO



**CUIDA EL MEDIO
AMBIENTE AL JUGAR**

Comité de trabajo Capitán Planeta

Dedicado a la preservación de nuestro Medio Ambiente

Escuela República del Uruguay

Octubre 2005



**Lista de tareas para mantener
nuestro Medio Ambiente**

Limpio y Adecuado

Tareas de los estudiantes



- Regar las plantas 3 veces por semana.
- Supervisar el cuidado del patio durante el recreo.
- Reportar a la profesora cada semana deterioros en el patio y mejoras posibles.
- Limpieza del patio una vez en semana junto con personal asignado de la escuela.
- Mantener limpia el aula diariamente.
- Ir por otros cursos a contar a otros niños/as cómo cuidamos nuestro patio.

“Los Comités de trabajo constituyen equipos organizados libremente de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes y las necesidades del curso... para integrarlos al diseño y desarrollo de planes de acción y a la solución de los problemas que se presentan”

Reglamento de Escuelas Públicas, art. 9.7 y 9.10

Tareas de los maestros



- Motivar y facilitar las actividades de mejora medio ambiental del Comité.
- Fomentar el espíritu de colaboración.
- Guiar y acompañar al Comité en sus actividades en el patio.
- Reflexionar y asesorar al Comité sobre los planes y tareas a llevar a cabo.
- Estimular las iniciativas de los niños/as.
- Preparar actividades evaluativas que valoren el desempeño y aprendizajes de los Comités.

“El/la maestro/a responsable promoverá la integración de todos los estudiantes en diversos comités (4 ó 5) y tratará de que los planes de trabajo presentados por los comités sean realistas, de modo que puedan realizarse”

Reglamento de Escuelas Públicas, art. 9..9

JURAMENTO ECOLÓGICO

Recuperado por la prof. Antonia Montserrate (6° C)

**Prometo usar mis ojos
para ver la belleza
de la naturaleza.
Usar mis manos
para ayudar a proteger
nuestro suelo,
agua, bosques y animales.**

**Y, con mi buen ejemplo,
enseñar a otros/as
a respetar,
usar adecuadamente
y disfrutar
nuestros recursos naturales.**

¡JURAMOS!

Universidad INTEC

**Centro de Desarrollo Profesional / Área de Humanidades
Electiva Derechos de la Niñez en la práctica profesional
Trimestre agosto-octubre 2005- Equipo Medio Ambiente**

**Shalim Matos 03-0679
Melvin Núñez 02-1072
Ryan Funk**

**Mariel Rodríguez 02-1133
Heráclito Paniagua 02-1133
Waldo Richardson 02-1114**

ANEXO E

SELECCIÓN DE COMUNICACIONES EXTERNAS RELACIONADAS CON EL ACOMPañAMIENTO A LA ESCUELA

2002-2006. En orden cronológico

NOTA DE EDICIÓN. Los siguientes datos de uso personal han sido alterados o eliminados: direcciones de correos electrónicos (salvo la institucional del autor en el período analizado), números de teléfonos particulares y, en un correo electrónico del año 2006, el monto de una cotización de honorarios profesionales.

E1 Secretaria de Estado de Educación. 6-6-2002

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACION
RECIBIDO
FECHA 6/6/02
HORA 11:00

ANIVERSARIO
De Excelencia Académica

Santo Domingo, 6 de junio del 2002

Dra. D^a Milagros Ortiz Bosch
Vice-Presidenta de la República y
Secretaria de Estado de Educación

Vía : Dr. Eligio Sabino
Director Servicios Generales SEE

Distinguida Sra. Vice-Presidenta :

Despues de un cordial saludo, por este medio, tenemos la satisfacción de adjuntarle la iniciativa que quienes suscriben impulsan desde los respectivos ámbitos a su cargo, como fruto del esfuerzo de colaboración entre la Universidad INTEC, desde su Centro de Desarrollo Profesional (Area de Humanidades), y las escuelas *República del Uruguay* y *Los Praditos*.

Partiendo de la investigación de la práctica y del desarrollo de diversos estudios diagnósticos y de apoyo a la innovación curricular (en colaboración con la misma Secretaria), el Centro de Desarrollo Profesional del INTEC, al acompañar el trabajo docente de estas escuelas, entiende la necesidad de profundizar el compromiso con las comunidades educativas, como perfil de la propia acción investigadora.

En esa línea, y como experiencia piloto, estudiantes del INTEC, de la asignatura electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, participarán como monitores/as de sendos Campamentos de Verano, en ambas escuelas, del 11 de junio al 11 de julio, bajo la supervisión del citado Centro del INTEC, e involucrando a estudiantes de aquéllas, seleccionados al efecto.

Bajo un convencido eje medio-ambiental, estos campamentos pretenden contribuir a la mejora de algunas áreas del medio escolar, fomentando un re-diseño participativo de espacios de los centros educativos, cuya situación es manifiestamente mejorable, según diagnósticos previos.

De este modo, promovemos una actividad recreativa y formativa de fin de año escolar, que deje huella material, organizativa y espiritual en la vida del centro educativo. Desde los/as estudiantes del INTEC, la intervención socio-educativa planteada afina algunas destrezas pre-profesionales vinculadas a un servicio social, como parte de su formación integral.

Av. de los Próceres, Galá. Apdos 349-2 • 249-2 • Santo Domingo, R. D.
Tel: 567-9271, Fax: (809) 566-3200, <http://www.intec.edu.do>



E2 Dir. Gral. Educación Ambiental. Secretaría de Estado Medio Ambiente. 12-6-2002

Santo Domingo, 12 de junio de 2002

Leda. Faustina Varela
Dtra. Gral. Dpto. Educación Medioambiental
Secretaría de Estado de Medio Amb. y Recursos Naturales

Estimada Sra. Varela :

Despues de un cordial saludo, por este medio, con gran satisfacción, presento a su consideración la iniciativa adjunta, que ya tuve el gusto de conversar con el señor Arredondo, Sub-director gral. del Departamento que ud. dirige. Este proyecto se halla impulsado desde la Universidad INTEC (Centro de Desarrollo Profesional del Area de Humanidades), y las escuelas *República del Uruguay* (Villa Francisca) y *Los Praditos*.

Partiendo de la investigación de la práctica, y del desarrollo de diversos estudios diagnósticos y de apoyo a la innovación curricular, el Centro de Desarrollo Profesional del INTEC, al acompañar el trabajo docente de estas escuelas, entiende la necesidad de profundizar el compromiso con las comunidades educativas, como perfil de la propia acción investigadora. Fruto de estos estudios, se han resaltado severas limitaciones en el plano medioambiental, que, más allá de una simple mejora de infraestructuras, requiere el inicio de un sostenido proceso de involucramiento comunitario en la potenciación de los espacios comunes.

En esa línea, y como experiencia piloto, estudiantes del INTEC, de la asignatura electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, participarán como monitores/as de sendos Campamentos de Verano, en ambas escuelas, del 11 de junio al 11 de julio, bajo la supervisión del citado Centro del INTEC, e involucrando a estudiantes de aquellas, seleccionados al efecto.

Bajo un convencido eje medio-ambiental, estos campamentos pretenden contribuir a la mejora de algunas áreas del medio escolar, fomentando un re-diseño participativo de espacios de los centros educativos, cuya situación es manifiestamente mejorable, según los citados diagnósticos previos.

De este modo, promovemos una actividad recreativa y formativa de fin de año escolar, que deje huella material, organizativa y espiritual en la vida del centro educativo. Desde los/as estudiantes del INTEC, y con la participación del equipo del INTEC-Ecológico, la intervención socio-educativa planteada afina algunas destrezas pre-

Miriam M. Rodríguez
13/6/02

Av. de los Próceres, Galá. Apdos 349-2 • 249-2 • Santo Domingo, R. D.
Tel: 567-9271, Fax: (809) 566-3200, <http://www.intec.edu.do>



profesionales vinculadas a un servicio social, como parte de su formación integral.

Según la conversación mantenida con el sr. Arredondo, quien valoró el carácter innovador de esta iniciativa, y por los frutos que de ella pueden desprenderse, le adjuntamos detalle de los principales recursos que con mayor urgencia necesita nuestro proyecto, agradeciéndole el aporte aquéllos a su alcance para apoyarlo, y considerando, por otra parte, que no implica costo alguno para la comunidad, al tratarse de una cooperación voluntaria de carácter académico.

**DOTACION MINIMA OPERACIÓN PATIO (Es.Rep.del Uruguay) y
OPERACIÓN AULAS (Esc.Los Praditos)**

Fechas previstas revisadas/ lugar	Recursos
Jornadas Dibujo Infantil (activ.3 – progs.)	50 cajas de lápices de colores
Esc.Los Praditos..... 19 junio	100 lápices carbón
Esc.Rep.Uruguay..... 19 junio	5 resmas de hojas de maquinilla
Recogida de basura (activ. 5 –programas)	100 fundas grandes para basura/ 60 guantes
Esc.Rep.Uruguay..... 21 junio	20 palas, 20 rastrillos
Jornada de Concientización y re-diseño Areas	25 cartulinas colores diversos
(activs.6-7 -programas)	6 cajas de marcadores colores diversos
Esc.Rep.Uruguay..... 26 - 28 junio	25 papelógrafos
Jornada Forestal <i>Plantando y regando</i> y arreglo de mallas ciclónicas (activs. 8 – 9 programas)	20 palas, 20 rastrillos, 4 carretillas (puede ser préstamo)
Esc.Rep.Uruguay..... 3 julio	100 latas de tierra negra + abono+ gravilla.
	25 plantones de árboles + plantas + semillas
	Malla ciclónica + blocks + cemento (ver anexos Dimensiones escuelas)
Jornadas Artísticas: <i>Murales Medioambientales</i> (activs. 12 y 4-10 progs.)	100 galones de pintura con colores básicos
Esc.Rep.Uruguay..... 5 julio	40 rolos, 60 brochas grandes y 60 pequeñas
Esc. Los Praditos..... 20,26,27 junio	40 litros de aguarrás o similar
3,4,10,11 julio	(ver anexos Dimensiones escuelas)



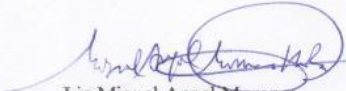
Las actividades planificadas conjuntamente se hallan adaptadas tanto a las características, calendario, como posibilidades de cada centro escolar. Mientras que en la escuela República del Uruguay existe área verde mejorable, en la escuela Los Praditos, el pequeño patio disponible se halla totalmente cementado y son las aulas las que requieren con más urgencia de una mejora ambiental.

La secuencia completa de actividades se detalla en los programas adjuntos, referidos a cada escuela. Como puede observarse al contrastar esta carta con los mencionados programas, las actividades de éstos presentan ligeras variaciones de fechas, por motivos logísticos.

Por último, tal y como expresamos al sr. Arredondo, cursamos, además, por esta vía, invitación formal para que ud. o alguno de los técnicos que ud. delegue pasen a conocer las áreas de intervención en ambas escuelas, a fin de recibir asesoría sobre nuestro proyecto, y optimizar así el uso de los recursos previstos.

El presente proyecto se encuentra abierto a sus sugerencias, a fin de mejorar sus contenidos, procesos y resultados previstos, por lo que otros aportes relativos a recursos pueden sernos sugeridos de su parte. Por ejemplo, carteles educativos, safacones, así como insumos que contribuyan al mantenimiento de lo logrado.

Agradeciendo su atención, reciba el testimonio de nuestra más alta estima, en espera de poder presentarle muy pronto el resultado de estas propuestas.


Lic. Miguel Ángel Moreno
Coord. CenDeP/ INTEC

ANEXO : a) Programa de intervención en ambas escuelas
b) Dimensiones físicas de los espacios de intervención

E3 Director Gral. Jardín Botánico Nacional. 25-9-2002.



Santo Domingo, 25 de septiembre de 2002

Leda. Milciades Mejía
Dtor. Gral. Jardín Botánico Nacional

Vía : Leda. Sara Mercado
Dtra. Dpto. Educación Jardín Bot.Nac.

Estimado Señor :

Despues de un cordial saludo, por este medio, presentamos a su consideración la iniciativa adjunta, impulsada conjuntamente desde la Universidad INTEC (Centro de Desarrollo Profesional del Area de Humanidades), y la escuela *República del Uruguay* (Villa Francisca).

Desde el mes de junio pasado, estudiantes de ingeniería del INTEC, de la asignatura electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, participan en tareas de mejora del medio ambiente e infraestructura de escuelas de sectores empobrecidos, como vía de promover el desarrollo integral de los niños y niñas de estos centros educativos, y partiendo de la mayor implicación de éstos/as.

En el caso de la actual intervención en la escuela *República del Uruguay*, entre las diversas acciones planificadas, la recuperación y definición de áreas verdes de la escuela se ha planteado como prioritaria, ya que se dispone de una considerable extensión de patio mejorable. Las investigaciones que desarrollamos desde el INTEC han revelado severas limitaciones en el plano medioambiental, que, más allá de una simple mejora de infraestructuras, requieren el inicio de un sostenido proceso de involucramiento comunitario en la potenciación de los espacios comunes.

Como apoyo al desarrollo y consolidación de este proceso, nos dirigimos, pues, a usted, para solicitarle el apoyo de su institución en el desarrollo de un operativo medioambiental de siembra de árboles y ajardinamiento en el patio de la mencionada escuela, a celebrarse el **jueves 3 de octubre** del corriente, a partir de las 8 a.m.

Durante varias semanas, los/as estudiantes del INTEC están desocupando las zonas de la patio a intervenir de la mayor cantidad de basura y piedras, siendo no obstante necesario el aporte adicional de tierra negra para contribuir al éxito de la actividad. Para una mejor planificación de la intervención que se realiza en la escuela, el



perímetro al aire libre ha sido dividido en sub-zonas, cuyas dimensiones y recomendaciones se incluyen anexas.

Respecto a las especies a plantar, nos acogemos a las sugerencias y disponibilidades del equipo técnico a su cargo, aunque, dadas las características del medio, es preferible evitar árboles frutales y especies con raíces que alteren pisos de cemento próximos.

Igualmente, cualquier actividad formativa de sus técnicos, destinada a capacitar a los niños/as y comunidad educativa en general, así como material gráfico promocional y safacones (de los que casi carece la escuela), será apoyada e impulsada también desde el trabajo del INTEC en la escuela. Para contribuir al mantenimiento del operativo de forestación, desde una perspectiva sistémica de lo ambiental, se están desarrollando diversas acciones, como preparación de cerca, cerramiento de áreas, elaboración de pinturas murales, colocación de bancos, conformación de comités de defensa medioambiental en las aulas, etc., que están siendo asumidas por estudiantes del INTEC, obteniendo los recursos mediante donaciones, además de dedicar su tiempo.


La promoción de este tipo de procesos en las escuelas pretende modelar un modelo de acompañamiento universidad-escuelas que incluya la perspectiva medioambiental entre sus principales ejes, de modo que abramos el camino a próximas y fructíferas colaboraciones en otros centros educativos.

Agradecemos todo el apoyo a su alcance, y le invitamos a conocer personalmente el espacio donde estamos desarrollando la intervención planteada. Cualquier coordinación o visita previa, por parte del personal a su cargo, puede contactarla al teléfono de la escuela, 686-7173, o al del Centro de Desarrollo Profesional del INTEC, 567-9271 ext.240, a la atención de quienes suscriben.

El presente proyecto se encuentra abierto a sus sugerencias, a fin de mejorar sus contenidos, procesos y resultados previstos.

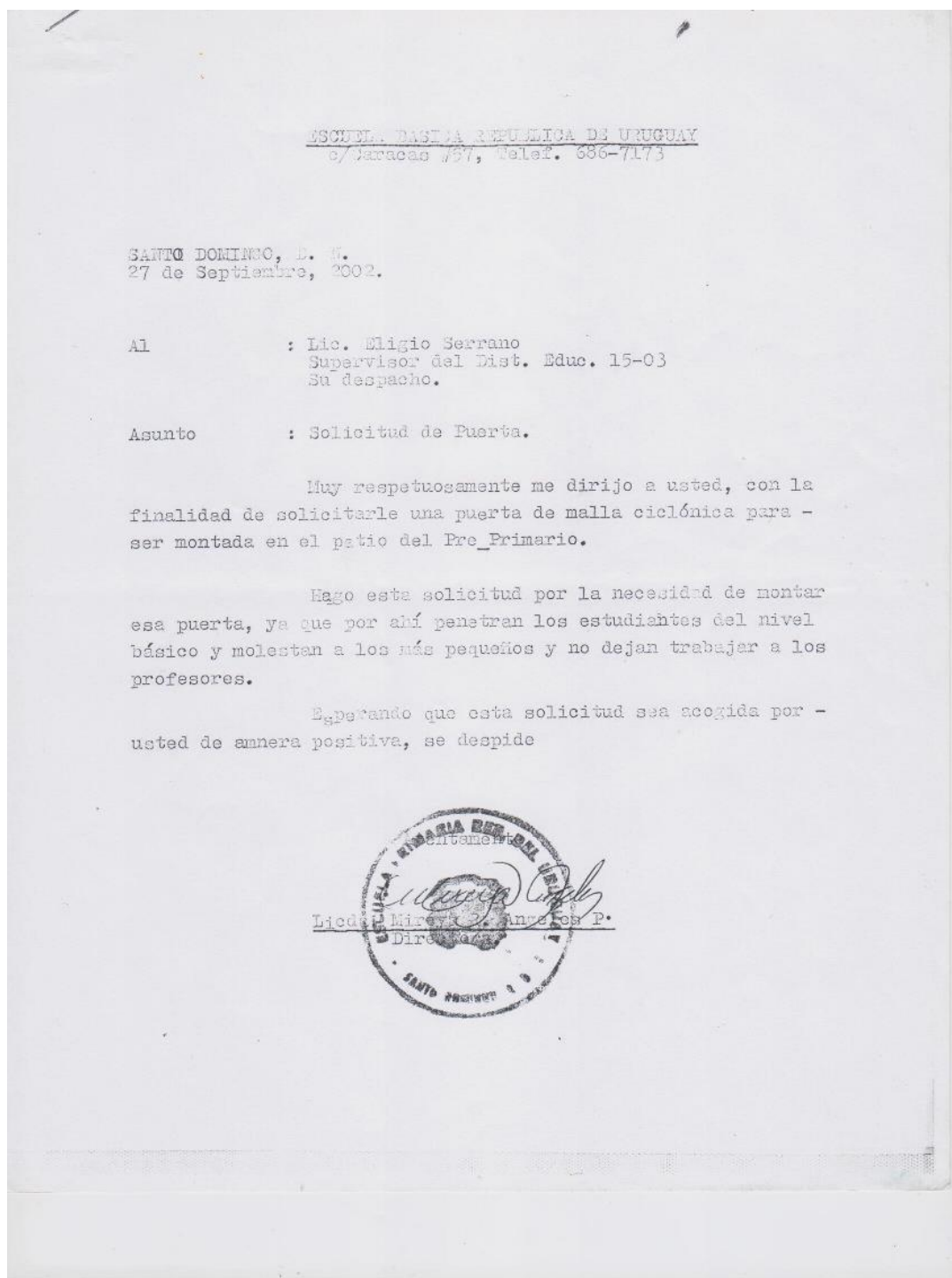
Agradeciendo su atención, reciba, pues, el testimonio de nuestra más alta estima, en espera de poder presentarle muy pronto el resultado de estas propuestas.


Lic. Miguel Ángel Moreno
Coord. CenDeP/ INTEC


Leda Mireya Angeles
Dir. Esc. Rep. del Uruguay

ANEXO : a) Dimensiones físicas de los espacios de intervención

E4 Supervisor del Distrito Educativo 15-03. 27-9-2002



E5 J. López, Agregados & Transportes (empresa materiales construcción). 30-9-2002

Santo Domingo, D.N., 30 de septiembre de 2002

Señores:

J. LOPEZ , AGREGADOS & TRANSPORTES

Ciudad

At. Señor José López

Vía: José López Hijo

Distinguidos señores:

Cortésmente, por este medio tenemos a bien solicitar su colaboración con el aporte de un camión de grava de granulometría $\frac{3}{4}$ ” a $\frac{1}{2}$ ” para utilizarse como relleno de las pasarelas interiores del patio de la Escuela *República del Uruguay*, localizada en la calle Caracas, del sector de Villa Francisca del Distrito Nacional, y cuyo patio luce un considerable deterioro.

Esta labor forma parte de los trabajos que realizan los alumnos de la asignatura “Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional”, auspiciada por el Centro de Desarrollo Profesional de la Universidad INTEC, y que han elegido esta escuela para realizar labores de remozamiento y rehabilitación en su planta física. Se adjunta detalle de dimensiones de los diferentes espacios y tipos de intervención que se han delimitado en el patio de la escuela para esta práctica. Las áreas 1 y 5 son las que directamente serían beneficiadas del aporte que hoy les solicitamos.

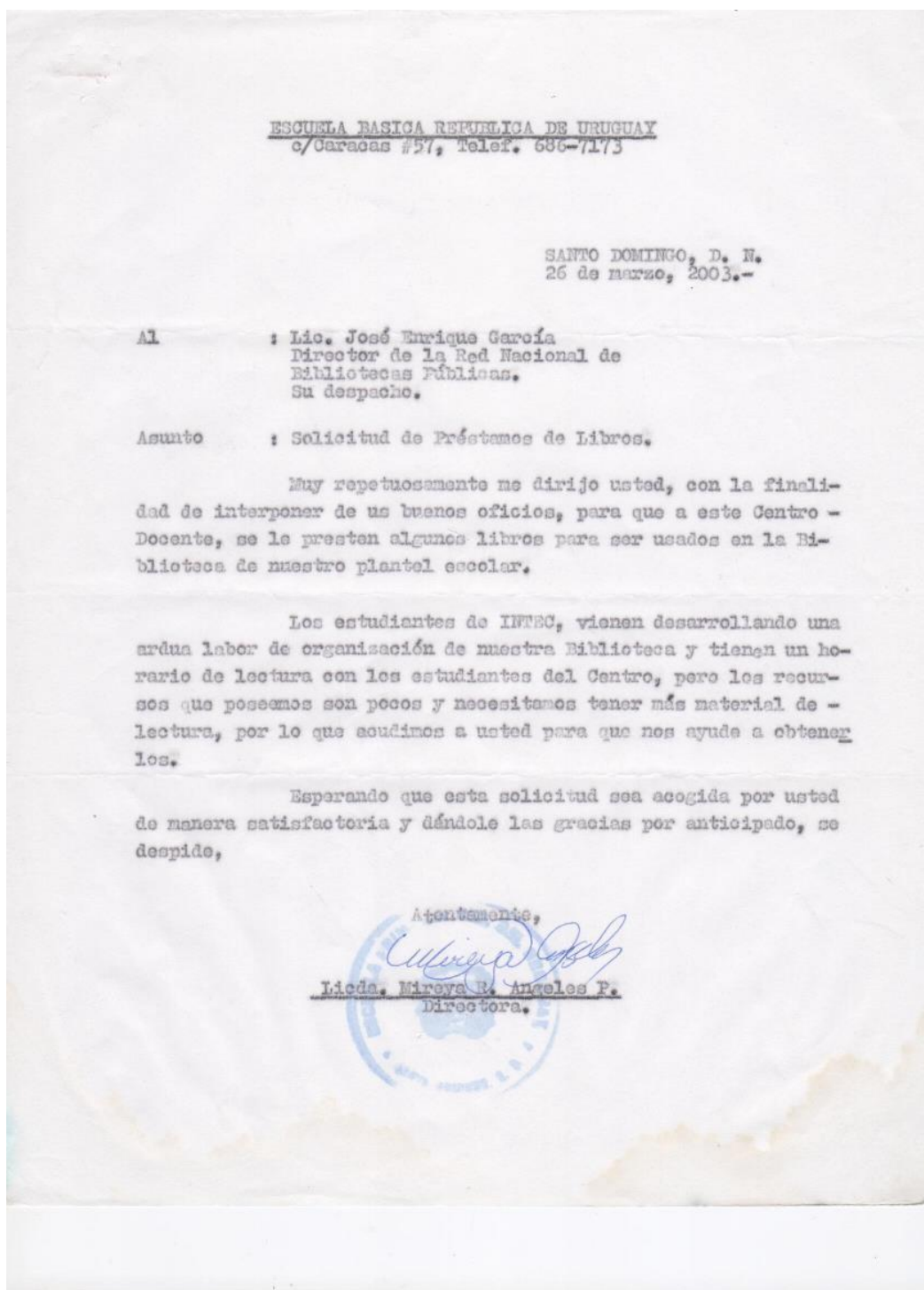
Agradeciéndoles de antemano el placer de su colaboración, y en la seguridad de que los alumnos de la escuela *República del Uruguay* les estarán siempre agradecidos, les saludan

Muy atentamente,

Raiza Rodríguez
Coord. prácticas

Miguel Angel Moreno
Coord. Centro Desarrollo Profesional

E6 Red Nacional de Bibliotecas Públicas. Sec. Estado Cultura. 26-3-2003



E7 Decana Área de Humanidades. INTEC. 1-5-2003

ESCUELA BASICA REPUBLICA DE URUGUAY
c/Caracas #57, Telef. 686-7173

SANTO DOMINGO, D. N.
1 de mayo del 2003.-

A la : Licda. Migdalia Martínez
Decana del Departamento de Humanidades
INTEC.
Ciudad.

Asunto : Solicitud de Computadora.

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con la finalidad de interponer de sus buenos oficios, para que este Centro Docente sea dotado de una Computadora, ya sea a través de INTEC o de otra Institución.

Este Centro aún no ha sido equipado con un Centro - de Cómputos y en nuestra oficina trabajamos con una máquina de escribir antigua, que no nos permite hacer un trabajo debidamente diáfano, por tal razón, acudimos a usted, para que nos ayude a obtener ese importante instrumento de trabajo.

INTEC es una Institución que nos ha ayudado bastante a mejorar nuestro Centro, tanto en la planta física como intelectual. Nos ha organizado y equipado nuestra Biblioteca de buenos libros, - tanto para estudiantes como para profesores y necesitamos llevar un control confiable con la cantidad de libros que hay y esto lo podemos hacer por medio de una computadora.

A la vez, aprovechamos la ocasión para hacerle una - invitación formal, para que nos visite y pueda observar la transformación que ha experimentado nuestra Escuela después que los estudiantes de INTEC realizaran varias actividades (ecológicas, biblioteca).

Sin más nada sobre el particular y dándole las gracias por todo el apoyo que esa Institución ha dado a la Educación - Dominicana a través de sus años de servicio, se despide de usted,


Licda. Mireya R. Angeles P.
Directora.

E8 Dirección Gral. de Embellecimiento de Carreteras. 5-6-2003

Santo Domingo, 5 de junio de 2003

Ing. Agr. Francisco Guillermo García
Dtor. Gral. de Embellecimiento de Carreteras
y Avenidas de Circunvalación del país

Vía Ing. Agr. Juan Bautista Ramírez
Enc. Dpto. de Producción

Muy cortésmente nos dirigimos a usted, con la intención de hacerlo partícipe del proyecto que desde la universidad INTEC desarrollamos en la Escuela *República del Uruguay* de Villa Francisca (Santo Domingo) tendente a transformar el espacio escolar con la participación de los niños, niñas y adolescentes del centro educativo.

Este apoyo, como práctica académica de la asignatura *Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional*, iniciada en esa escuela en junio del 2002, ofrece ya logros visibles, como el mural más largo de una escuela en República Dominicana (88 metros de largo), la reorganización de la Biblioteca, creando hasta un espacio de lectura infantil, o la organización de clubes escolares para la cogestión de estas innovaciones. En el actual trimestre académico mayo-julio hemos considerado esencial la mejora del medio ambiente del patio, después de numerosas jornadas de limpieza, preparatorias de la reforestación, siendo éste el aspecto en el que queremos invitarlos a integrarse como institución.

El plan previsto requeriría la dotación de 60 matas de siembra, pues el perímetro a reforestar es de 106 metros (cada mata distaría un metro de la siguiente, lo que hace 55 matas, más unas 5 para sembrar en el centro). Esta disposición ayudaría a la conservación de lo sembrado, al ubicar las matas junto al perímetro de pared y valla del Centro. El conjunto se complementará con la instalación en el presente mes, en el centro del perímetro forestado, de un Área de Juegos infantiles adquiridos con ayuda de UNICEF. Para equilibrar, nutrir y ornamentar las deficiencias de un terreno, desigual y con restos de piedras, sería muy importante el aporte de tierra negra para relleno y siembra.

Nuestro trabajo pretende fortalecer, por otra parte, el protagonismo de los clubes ecológicos constituidos, para que sean éstos quienes velen por el crecimiento de los árboles, para lo cual invitamos también a técnicos de su institución a brindar cualquier instructivo en vivo. A pesar de este celo, sugerimos, de ser posible, que los ejemplares donados tengan cierta altura (entre 1 y 1'30 metros aprox.), pues en este patio de recreo juegan cientos de estudiantes cada jornada, y estos juegos, involuntariamente comprometen el crecimiento de toda siembra.

A sabiendas de su compromiso con proyectos de Medio Ambiente, nos atrevemos, pues, a solicitar su aporte con el número de ejemplares de siembra que le sea posible, tierra negra, y cualquier otro aporte que Ud. considere conveniente, por lo cual, quedamos abiertos a su respuesta y le transmitimos el testimonio de nuestra más alta gratitud.

Julissa Baldera
Coord. Equipo Medio Ambiente

Miguel Angel Moreno
Coord. CenDeP / INTEC

E9 Inspectoría Gral. Secretaría Estado de las Fuerzas Armadas. 15-6-2003

Santo Domingo, 15 de junio de 2003

Sr. Mayor General Manuel E. Polanco Salvador
Inspector Gral. FF.AA.

Muy cortésmente nos dirigimos a usted, con la intención de hacerlo partícipe del proyecto que desde la universidad INTEC desarrollamos en la Escuela *República del Uruguay* de Villa Francisca (Santo Domingo) tendente a transformar el espacio escolar con la participación de los niños, niñas y adolescentes del centro educativo.

Este apoyo, como práctica académica de la asignatura electiva *Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional*, iniciada en esa escuela en junio del 2002, ofrece ya logros visibles, como el mural más largo de una escuela en República Dominicana (88 metros de largo), el re-diseño de la Biblioteca, creando hasta un espacio de lectura infantil, o la organización de clubes escolares para la cogestión de estas innovaciones. En el actual trimestre académico mayo-julio hemos considerado esencial la mejora del medio ambiente del patio, después de numerosas jornadas de limpieza, preparatorias de la reforestación, siendo éste el aspecto en el que queremos invitarlos a integrarse como institución.

El plan previsto requeriría la dotación de 60 matas de siembra, pues el perímetro a reforestar es de 106 metros (cada mata distaría un metro de la siguiente, lo que hace 55 matas, más unas 5 para sembrar en el centro). Esta disposición ayudaría a la conservación de lo sembrado, al ubicar las matas junto al perímetro de pared y valla del Centro. El conjunto se complementará con la instalación en el centro del perímetro forestado, de un Área de Juegos infantiles adquiridos con ayuda de UNICEF. Por otra parte, para equilibrar, nutrir y ornamentar las deficiencias de un terreno desigual y con restos de piedras, sería muy importante el aporte de tierra negra para relleno y siembra.

Ya que queremos que los clubes ecológicos de los mismos niños/as de la escuela velen por el crecimiento de los árboles, es importante, en lo posible, que los ejemplares donados tengan cierta altura (entre 1 y 1'30 metros aprox.), pues este patio de recreo soporta la presión de cientos de estudiantes simultáneamente cada jornada, y sus juegos, involuntariamente comprometen el crecimiento de toda siembra.

Habiendo conocido de su sensibilidad, nos atrevemos, pues, a solicitar su aporte para los fines que se han explicado, con los medios que Ud. considere, así como con los efectivos humanos disponibles en el horario a convenir, para la Jornada de siembra e instalación de los juegos infantiles, del próximo viernes 20, que se realizará con la participación de estudiantes del INTEC, así como estudiantes y familias de la escuela. Por todo lo cual, quedamos abiertos a su respuesta y le transmitimos el testimonio de nuestra más alta gratitud.

Manuel Ubaldo Gómez Medina
Estudiante electiva

Miguel Angel Moreno
Coord. CenDeP / INTEC

E10 Inspectoría Gral. Secretaría Estado de las Fuerzas Armadas. 21-7-2003

Santo Domingo, 21 de julio de 2003

Sr. Mayor General Manuel E. Polanco Salvador
Inspector Gral. FF.AA.
Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas

Por este medio, después de un cordial saludo queremos externarle nuestro más efusivo agradecimiento por la siembra forestal realizada el pasado 9 del corriente, en la escuela *República del Uruguay*, de Villa Francisca (Distrito Nacional), de acuerdo a la solicitud que le realizáramos, con la mediación del estudiante del INTEC y miembro de las FF.AA., Manuel Ubaldo Gómez.

Del mismo modo, a la vez que felicitar al joven estudiante del INTEC, queremos agradecer la implicación y expertas orientaciones de los Sres. teniente Juan Manuel Lora y sargento Juan Fco. Quiñones, quienes, en su calidad de ingenieros agrónomos, nos ofrecieron un exhaustivo detalle de los ejemplares sembrados y su cuidado.

Los plantones sembrados, correspondientes a las especies *caoba hondureña*, *pino criollo* y *acacia magnum*, en cantidad cercana al medio centenar, fueron sembrados con participación de estudiantes de la escuela y del INTEC, tal y como registró gráficamente el sargento Quiñones. Una vez concluida la actividad, ambos oficiales fueron invitados a recorrer las instalaciones de la histórica escuela, conociendo otros aportes del trabajo realizado desde el INTEC en dicho centro educativo, con apoyo del UNICEF, a través de la asignatura *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, adscrita al Centro de Desarrollo Profesional del Área de Humanidades.

En el marco de dicho acompañamiento ya se han establecido turnos de riego para cuidar lo sembrado y estimular su desarrollo.

Por todo este aporte social tan significativo, reciba nuevamente el testimonio de nuestra mayor gratitud y más alta consideración.

Atentamente,

Miguel Angel Moreno
Coordinador Centro Desarrollo Profesional

E11 Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas. 21-7-2003

Santo Domingo, 21 de julio de 2003

**Sr. Coronel Ing. Agrónomo
Rafael Emilio De Luna Pichirilo
Comandante Batallón Ecológico E.N.
Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas**

Por este medio, después de un cordial saludo queremos externarle nuestro más efusivo agradecimiento por la siembra forestal realizada el pasado 9 del corriente, en la escuela *República del Uruguay*, de Villa Francisca (Distrito Nacional), de acuerdo a la solicitud que realizáramos al sr. Mayor General Manuel E. Polanco Salvador, con la mediación del estudiante del INTEC y miembro de las FF.AA., Manuel Ubaldo Gómez.

Del mismo modo, a la vez que felicitar al joven estudiante del INTEC, queremos agradecer la implicación y expertas orientaciones de los Sres. teniente Juan Manuel Lora y sargento Juan Fco. Quiñones, quienes, en su calidad de ingenieros agrónomos, nos ofrecieron un exhaustivo detalle de los ejemplares sembrados y su cuidado.

Los plantones sembrados, correspondientes a las especies *caoba hondureña*, *pino criollo* y *acacia magnum*, en cantidad cercana al medio centenar, fueron sembrados con participación de estudiantes de la escuela y del INTEC, tal y como registró gráficamente el sargento Quiñones. Una vez concluida la actividad, ambos oficiales fueron invitados a recorrer las instalaciones de la histórica escuela, conociendo otros aportes del trabajo realizado desde el INTEC en dicho centro educativo, con apoyo del UNICEF, a través de la asignatura *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, adscrita al Centro de Desarrollo Profesional del Área de Humanidades.

En el marco de dicho acompañamiento, ya se han establecido turnos de riego para cuidar lo sembrado y estimular su desarrollo.

Por todo este aporte social tan significativo, reciba nuevamente el testimonio de nuestra mayor gratitud y más alta consideración, quedando invitado el cuerpo de especialistas que Ud. dirige a nuevas acciones que recibirán la mejor acogida.

Atentamente,

Miguel Angel Moreno
Coordinador Centro Desarrollo Profesional

E12 Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas. 21-7-2003 (b)

Santo Domingo, 21 de julio de 2003

**Sr. 2º teniente Ing. Agrónomo
Juan Manuel Lora
Batallón Ecológico E.N.
Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas**

Por este medio, después de un cordial saludo queremos externarle nuestro más efusivo agradecimiento por la siembra forestal realizada el pasado 9 del corriente, en la escuela *República del Uruguay*, de Villa Francisca (Distrito Nacional), de acuerdo a la solicitud realizada, tal y como ya hemos testimoniado a sus superiores.

Toda su implicación, así como sus expertas orientaciones y las del sargento Juan Fco. Quiñones, nos ofrecieron un exhaustivo detalle del trabajo ecológico a proseguir, así como de su calidad humana. Como será de su agrado saber, en estas dos semanas después de su visita a la escuela, ya se han iniciado los turnos de riego, con participación de niños/as del sector.

Igualmente, estamos dando los últimos toques al primer álbum sobre los árboles del centro educativo, que pronto incluirá a los recién sembrados.

Finalmente, y dado su interés en torno al aspecto histórico que representan los murales de cada aula del Centro, le reitero mi invitación a volver a la escuela en compañía de la especialista en museología a quien Ud. conoce, a fin de que se nos ofrezca algún tipo de valoración sobre la singularidad de estas obras de arte, de cara a su posible restauración. Para esa coordinación, sólo tiene que llamar a mi oficina en el INTEC (567-92721, ex. 240), o dejar mensaje en el secretel de esa extensión.

Por todo su aporte, tan significativo, reciba nuevamente el testimonio de nuestra mayor gratitud y más alta consideración, quedando invitado para seguir reforzando el trabajo medioambiental iniciado.

Atentamente,

Miguel Angel Moreno
Coordinador Centro Desarrollo Profesional

E13 Batallón Ecológico E.N. Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas. 21-7-2003 (c)

Santo Domingo, 21 de julio de 2003

**Sr. sargento Ing. Agrónomo
Juan Fco. Quiñones
Batallón Ecológico E.N.
Secretaría de Estado de las Fuerzas Armadas**

Por este medio, después de un cordial saludo queremos externarle nuestro más efusivo agradecimiento por la siembra forestal realizada el pasado 9 del corriente, en la escuela *República del Uruguay*, de Villa Francisca (Distrito Nacional), de acuerdo a la solicitud realizada, tal y como ya hemos testimoniado a sus superiores.

Toda su implicación, así como sus expertas orientaciones y las del teniente Juan Manuel Lora, nos ofrecieron un exhaustivo detalle del trabajo ecológico a proseguir, así como de su calidad humana. Como será de su agrado saber, en estas dos semanas después de su visita a la escuela, ya se han iniciado los turnos de riego, con participación de niños/as del sector. Agradecemos su registro fotográfico de la jornada, que será ampliamente divulgado, fortaleciendo el proyecto, una vez recibidas de su parte, en nuestra dirección de correo: ma.moreno@mail.intec.edu.do

Igualmente, estamos dando los últimos toques al primer álbum sobre los árboles del centro educativo, que pronto incluirá a los recién sembrados.

Como parte de nuestro acervo de referencias medioambientales, hemos tenido el gusto de acceder a la página web del vivero y proyecto forestal que Ud. regenta, con el cual será del mayor interés establecer cualquier colaboración desde la escuela, que se convierta en una oportunidad formativa para los/as estudiantes de la misma.

Por todo su aporte, tan significativo, reciba nuevamente el testimonio de nuestra mayor gratitud y más alta consideración, quedando invitado para seguir reforzando el trabajo medioambiental iniciado.

Atentamente,

Miguel Angel Moreno
Coordinador Centro Desarrollo Profesional

E14 Equipo docente escuela República del Uruguay. 20-11-2003



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
Avenida de los Próceres, Galá, Apdos. 342-9 y 249-2
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 567-9271 • Fax: 566-3200
<http://www.intec.edu.do>

Santo Domingo, 20 de noviembre de 2003

A los y las docentes de la escuela
República del Uruguay
Villa Francisca, Distrito Nacional
Santo Domingo

Queridos amigos y amigas, por este medio, después de un cordial saludo, les adjunto copia del croquis de la escuela (dimensionado de la 1ª y 2ª planta), elaborado y presentado a ustedes por estudiantes del INTEC en abril pasado. El trabajo original a tamaño completo está visible en la dirección de la escuela, y copias plastificadas han sido repartidas por los pasillos de nuestra institución escolar, señalizando sus diversas áreas.

También les adjunto copia del croquis de Villa Francisca, cuyo original ampliado volverá a estar expuesto en la escuela, y que algunos/as de ustedes me han solicitado.

Ahora, el motivo de entregarles estos instrumentos persigue varias finalidades :

- Seguir socializando lo que producimos.
- Contribuir a fortalecer nuestra identidad-escuela conociendo mejor nuestros entornos de vida-trabajo y sus diversas áreas, empezando por situar nuestra propia aula o calle.
- Apropiarnos de estos productos como medios de aprendizaje en diversas áreas (matemáticas, dibujo, lengua, sociales ...) y competencias (interpretación abstracta, análisis espacial, descripción escenarios...).
- Trabajar este gráfico con los/as estudiantes, o con nuestros colegas, para dibujar en el plano cambios que podemos seguir imprimiendo a nuestro centro o barrio.
- Colocar en nuestro aula una copia ampliada de estos croquis para reforzar lo anterior.

Quedo, pues, a la orden, para cualquier consulta o ampliación, complacido de su apertura y deseo de mejora profesional.


Miguel Angel Moreno Hdz.
Investigador acompañante CenDeP/ INTEC

INTEC. tu mejor decisión

E15 Director Gral. de Reforestación. Secretaría de Estado Medio Ambiente. 2-12-2003



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
Avenida de los Próceres, Gala, Aptos. 342-9 y 249-2
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 567-9271 • Fax: 556-3209
<http://www.intec.edu.do>

Santo Domingo, 2 de diciembre de 2003

Sr. Ing. Francisco Cuevas
Director Gral. de Reforestación
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
Ciudad

Distinguido señor :

Sirva la presente para saludarlo y a la vez solicitarle su colaboración en cuanto a la donación de algunos ejemplares de árboles que serán utilizados como parte de un proyecto social y académico realizado desde la Universidad INTEC (prof. Miguel Angel Moreno) en la materia Derechos de la Niñez en la práctica profesional, cursada por estudiantes de diversas carreras. También forman parte de esta iniciativa estudiantes de la materia Educación Ambiental (prof. Josefina Vázquez), también del Intec.

Ya que en esta materia nos dedicamos a trabajar sobre los derechos de los niños/as, en este trimestre, como en otros anteriores, nos hemos centrado en el mejoramiento del plantel de la Escuela República de Uruguay, para beneficio de los niños/as que allí estudian, especialmente la recuperación de su medio ambiente, por lo que pedimos su colaboración con ejemplares de árboles que posean cierto tamaño (v. criterios recomendables, adjuntos), a fin de que sean más resistentes y así los niños/as las disfruten.

Todo el proceso de siembra y cuidado ambiental en sus diversas etapas, está siendo acompañado de guías didácticas para estudiantes y docentes de la escuela.

En espera de su atención a la presente, quedamos a su orden, aprovechando la ocasión para invitarles a conocer nuestro centro educativo.

Atentamente,

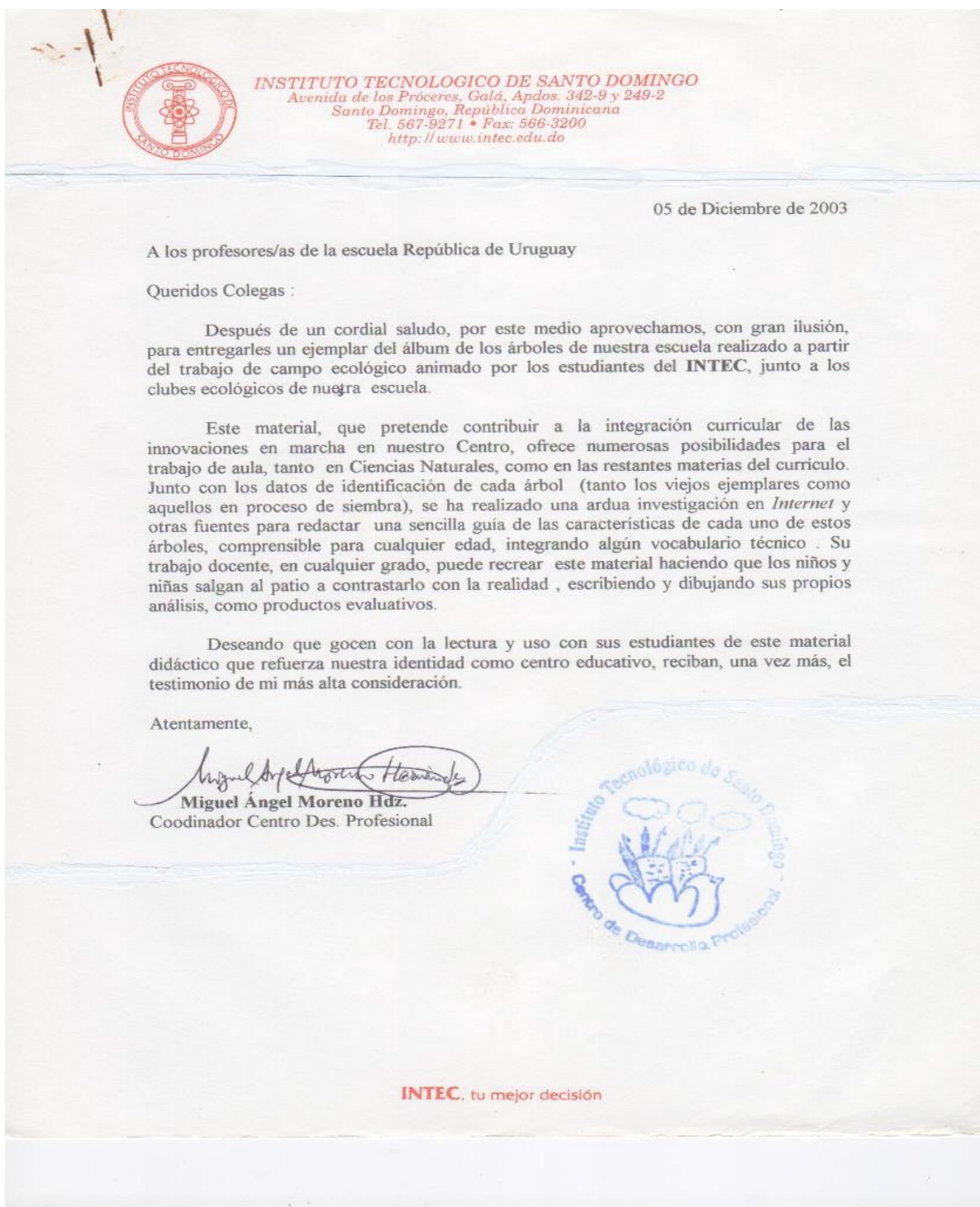
Lidia Mirreya Angeles
Dir. Esc. República de Uruguay

Prof. Miguel Angel Moreno
Coord. Derechos de la Niñez/ Intec

Anexo : Criterios de siembra

INTEC, un mejor futuro

E16 Equipo docente escuela República del Uruguay. 5-12-2003



E17 Equipo docente/ comunidad educativa escuela República del Uruguay. 26-2-2004



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
Avenida de los Próceres, Gala, Apdos. 342-9 y 249-2
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 567-9271 • Fax: 566-3200
<http://www.intec.edu.do>

Santo Domingo, 26 de febrero de 2004

Miguel Ángel Moreno Hernández
Investigador acompañante
Centro de Desarrollo Profesional /INTEC

Leda. Mireya Angeles, equipo docente y Comunidad educativa
Escuela República del Uruguay
Villa Francisca, Ciudad

Queridos colegas y amigos/as, con enorme satisfacción les adjunto copia de las páginas del libro *Murales dominicanos* donde se reseñan los murales históricos que honran las paredes de nuestro centro educativo, lo que nos ha permitido descubrir que son obra del artista, ya fallecido, **Eligio Pichardo**, del cual también incluimos biografía. Como este libro recoge una extensa investigación por todo el país, podemos afirmar que nuestra escuela es la única de República Dominicana donde se han conservado completos, aunque deteriorados, todos los murales de su fundación, en el año 1952. En otras escuelas los murales han sido cubiertos de pintura, pero esta comunidad educativa ha sabido preservar este patrimonio histórico. En otros logros y mejoras, también estamos haciendo única nuestra escuela.

Como ustedes saben, los murales reflejan pasajes de la Historia nacional, en la primera planta, y de la Era de Trujillo, en la segunda. Interpretar qué representa cada mural, analizarlos desde la perspectiva artística o social, puede ser una excelente tarea curricular con sus estudiantes en diversas materias, y un modo de devolver a los hijos/as de Villa Francisca este tesoro que les pertenece, a ellos que ya pusieron a dialogar esas viejas pinturas con otros murales diseñados y pintados por ellos mismos/as, que adornan nuestro patio y biblioteca, como testimonio de la niñez de hoy, en el mural más largo de una escuela dominicana.

En esta otra era de globalización, este esfuerzo de preservar nuestra identidad, es el mejor aporte para ser universales, y construir una sana auto-estima en nuestros estudiantes, aspectos todos que a ustedes les interesa mucho trabajar, según expresaron en la CCC de enero, al definir ejes temáticos para el año escolar.

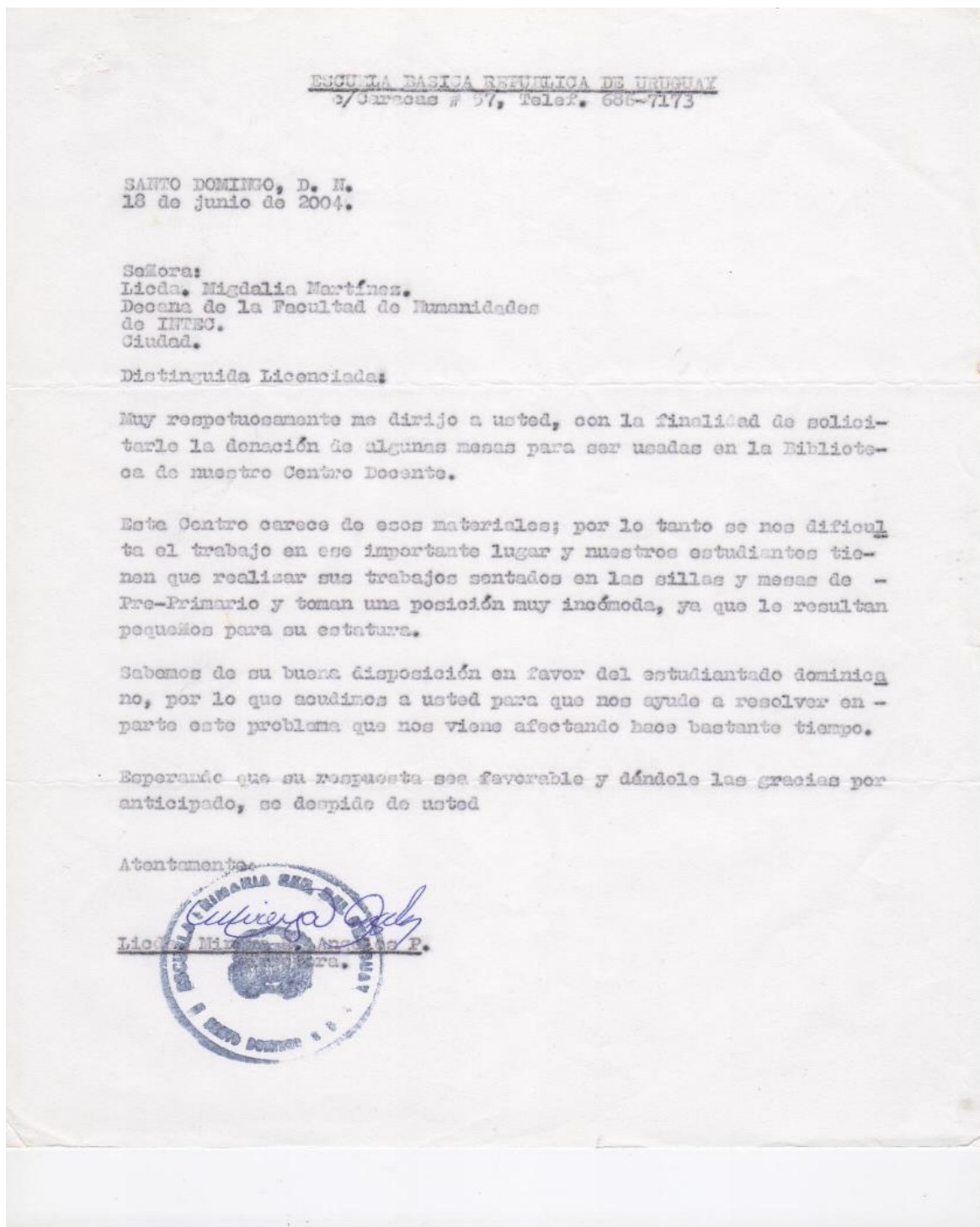
Como aporte a hacer su trabajo más universal, aprovecho para informarles que ya está activo un link (enlace) en la página web de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, del INTEC, denominado "*Escuela República del Uruguay*", donde se cuenta en imágenes cómo estamos transformando nuestra escuela, y se incluye, entre otras, una galería de fotos de los Murales históricos, que, por tanto, ya están dando la vuelta al mundo. Esperamos que esta sea oportunidad para lograr el patrocinio para su restauración, una vez que celebramos su reintegración a la vida de la escuela.

A la espera de seguir aprendiendo con sus aportes, reciban mi más afectuoso saludo,

Miguel Ángel Moreno Hdz.

INTEC. tu mejor decisión

E18 Decana Área de Humanidades. INTEC. 18-6-2004



E19 Encargado Cultural. Embajada del Uruguay. 6-9-2004

ESCUELA BASICA REPUBLICA DE URUGUAY
C/ Caracas #57, Telef.686-7173

SANTO DOMINGO, D N.
6 Septiembre, 2004

Al: Señor Fernando Valera.
Encargado Cultural de la Embajada de Uruguay.
Ciudad.

Asunto: Remisión sobre la Autoría de los Murales Históricos del Centro.

Distinguido señor:

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con la finalidad de remitirle el informe sobre la autoría de los murales históricos de nuestro centro docente.

Es nuestro deseo iniciar los pasos necesarios para su pronta restauración, ya que esos murales tienen para nosotros, un verdadero valor histórico, porque cada uno de ellos nos presenta un episodio de nuestra vida como nación, desde su descubrimiento hasta nuestra independencia.

Mucho le agradeceríamos que esos murales sean restaurado en su totalidad, ya que todos y cada uno de ellos, contribuirían a que nuestros estudiantes adquieran una cultura más amplia sobre el origen de nuestro país.

Dándole las gracias por anticipado, se despide de usted.

Atentamente.


Licda. Mireya R. Angeles P.
Directora

Juan R. Lopez

E20 Embajador de la República del Uruguay. 10-9-2004



INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SANTO DOMINGO
Avenida de los Próceres, Gala, Apdos. 342-9 y 249-2
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 567-9271 • Fax: 566-3200
<http://www.intec.edu.do>

Santo Domingo, 10 de septiembre de 2004

Miguel Angel Moreno Hernández
Investigador acompañante
Centro de Desarrollo Profesional /INTEC

Sr. Duncan Croci
Honorable Embajador de la República del Uruguay

Sr. Fernando Varela
Cónsul Honorario de la República del Uruguay

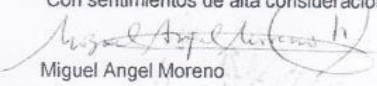
Apreciados señores, por este medio les remito la documentación hallada hasta el momento sobre los murales históricos de Eligio Pichardo, que desde 1952 jalonan los muros de la escuela que lleva el nombre de la República que ustedes tienen el honor de representar. Se acompaña además, una comunicación que les remite la directora del plantel educativo, Lcda. Mireya Angeles, en ánimo de dar los pasos para propiciar que alguna institución asuma la restauración de este legado histórico.

Por último, también se les adjunta la carta que un servidor difundió en la escuela, a fin de hacer partícipes a maestros/as y estudiantes de la defensa de este patrimonio artístico y cultural. Actualmente, un equipo de estudiantes del INTEC, de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, se encuentra bajo mi coordinación en la escuela preparando a los niños/as para apoderarlos de una visión valorativa de sus murales históricos.

La obra que recoge la reseña de los murales de la escuela República del Uruguay es de autoría de Jeannette Miller, María Ugarte y Paula Gómez, y fue editada por el Consejo Presidencial de Cultura en el año 2000. El ejemplar consultado fue solicitado en la Sala Dominicana de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Como podrán apreciar, la investigación sobre el muralismo dominicano que recoge esta obra apunta a que nos encontramos ante un legado único en el país por la cantidad y calidad de la obra plasmada en la escuela República del Uruguay.

Dejo, pues, a su consideración los materiales mencionados, confiandoles con seguridad nuestro propósito de iniciar los contactos institucionales necesarios para impulsar la rehabilitación de este tesoro nacional, para lo cual su inestimable ayuda será de gran valor.

Con sentimientos de alta consideración y estima,


Miguel Angel Moreno

cc.: Lcda. Mireya Angeles/ Dtra. esc. República del Uruguay
Mtra. Migdalia Martínez/ Decana Area de Humanidades-INTEC

INTEC. tu mejor decisión



E21 Equipo docente/ comunidad educativa escuela República del Uruguay. 9-12-2004

Santo Domingo, 9 de diciembre de 2004

**Al equipo docente y demás Comunidad educativa
de la escuela
República de Uruguay
Villa Francisca, D.N.**

Queridos amigos y amigas, por este medio les deseo unas muy venturosas fiestas navideñas y todo lo mejor para el próximo 2005, en lo personal, en lo familiar, y en lo profesional, especialmente en lo que concierne a nuestra amada escuela, y a nuestro trabajo con sus estudiantes.

En enero se cumplirán cuatro años que empecé a caminar y aprender con ustedes. Como habrán comprobado, mi participación en la escuela ha sido diferente año tras año, y ahora, intermitente, dado que estoy elaborando un segundo gran informe de los avances y dificultades para transformar nuestra práctica. Estas conclusiones también serán parte de la decisión de extender algunas de nuestras experiencias a otras escuelas.

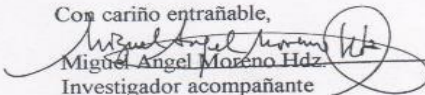
Quedan pendientes **tareas definidas prioritarias**, como gestionar la responsabilidad institucional en la restauración de los murales históricos, o los talleres para definir colectivamente el ansiado Reglamento de la escuela. Espero por ello.

Entre los **logros de este año** se ha consagrado el mantenimiento y cuidado del patio y la biblioteca y la adecuación del laboratorio. Esos espacios, reclamados por ustedes, esperan ahora que ustedes enseñen a sus estudiantes a usarlos más, siendo los líderes de cuidar y sembrar árboles, utilizar los cuentos como recurso pedagógico y de diversión, cuidar el juego de sus estudiantes durante el recreo, así como nutrir de la fantasía infantil los murales de las paredes de nuestro centro.

A pesar de las dificultades en su desempeño, que siempre testimonio, **ustedes son los/as líderes de la niñez y juventud con la que caminan**, dándoles la oportunidad de aprovechar esas innovaciones que hemos construido entre todos/as. Mis estudiantes del INTEC seguirán apoyando aprender a usar los nuevos espacios de la escuela. Para ellos, también ustedes son líderes pedagógicos, por lo que es imprescindible que en todas las actividades que ellos organicen con sus alumnos/as, estén ustedes siempre presentes, para favorecer la comunicación de saberes y la atención a la disciplina.

Sigo a la orden, como parte de su comunidad, que la considero mía. Espero cualquier solicitud de apoyo concreto a iniciativas que sigamos trabajando (INTEC, 567-9271 ex.240), con el convencimiento de los logros del año entrante, y su afecto.

Con cariño entrañable,


Miguel Ángel Moreno Hdz.
Investigador acompañante

E22 Director Corporación del Acueducto y Alcantarillado de Santo Domingo. 23-5-2005

ESCUELA BASICA REPUBLICA DE URUGUAY
c/Caracas # 57, Telef. 686-7173

SANTO DOMINGO, D. N.
23 de mayo del 2005.

Al : Ing. Richard Martínez.
Director de la Corporación de Acueductos y
Alcantarillados de Sto. Dgo. (CAASD).
Ciudad.

Asunto : Informe sobre estado de verja.

Anexo : Copia de oficio d/f 4 de junio, 2001.

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con la finalidad de informarle en el estado en que dejaron parte de la verja del frente de la Escuela una brigada de la CAASD, dirigida por el ingeniero Francisco Vicente Moronta.

Esa brigada, en fecha 4 de junio del 2001, derribó parte de la verja, con la finalidad de excavar un hoyo para la instalación de un filtrante y me prometieron que una vez finalizados esos trabajos, dicha verja sería restaurada nuevamente, cosa que no sucedió y la dejaron en el suelo. Por ese hueco penetran los antisociales del sector (villa Francisca) al plantel donde realizan toda clase de fechorías, no nos dejan trabajar con tranquilidad, molestan a los estudiantes y profesores; en fin, no tenemos paz.

Por estas razones acudimos a usted, para que nos ayude a solucionar ese problema y la verja sea reconstruida, para la tranquilidad de todo el personal que aquí labora y la de nuestros estudiantes.

Esperando que ese problema sea resuelto por usted y dándole las gracias por anticipado, se despide atentamente,

Licda. Mireya M. Angeles P.
Directora.

RECIBIDO
CAASD
ARCHIVO Y
CORRESPONDENCIA
Fecha: 24/5/05 Hora: 12:00
Firma: [Firma]

E23 Verizon Dominicana CxA (compañía de telecomunicaciones). 14-6-2005

SANTO DOMINGO, D. N.
14 de junio del 2005.

Señores:
VERIZON DOMINICANA C X A
Av. John F. Kennedy, Km. 5
Ciudad.

Distinguidos Señores:


Muy cortésamente me dirijo a ustedes, con la finalidad de solicitarle una ayuda en materiales para los niños/as de este Centro Educativo. Este Centro fue fundado hace más de cincuenta (50) años y está situado en un sector completamente marginal (Villa Franciscana), donde los padres carecen de recursos económicos para poder abastecer a sus niños de los materiales más necesarios para su educación.

Entre esos materiales esenciales necesitamos cuadernos, lápices, lapiceros, saca puntas, rompe-cabezas, etc.

Por otro lado, nuestro Centro no cuenta con una buena máquina de escribir, ni mucho menos con una computadora que nos pueda facilitar el trabajo, la iluminación es precaria. Los materiales de limpieza - tenemos que pedirselos a los padres de los niños, que dentro de sus posibilidades, nos ayudan a paliar un poco nuestras necesidades.

Esperando que tomen en consideración estas necesidades y dándoles - las gracias por anticipado, se despide de ustedes

Atentamente


Lidia Mirra R. Morales P.

Directora



E24 Directora General del Nivel Inicial. Sec. Estado de Educación. 12-7-2005



Santo Domingo, 12 de julio de 2005

Lcdo. Miguel Angel Moreno
Coordinador Centro de Desarrollo Profesional
Area de Humanidades/ INTEC

Lcda. Carmen Sánchez
Dtra. Gral. de Nivel Inicial
Secretaría de Estado de Educación

Apreciada sra. Directora general, por este medio le estoy remitiendo, tal y como conversamos ayer, información acerca del desenvolvimiento de la obra de mejora de aulas y patio de Nivel Inicial de la escuela República de Uruguay (Villa Francisca, Distrito 15-03).

Como usted sabe, desde el año 2001 el INTEC desarrolla un acompañamiento a esta escuela, encaminado a mejorar los estándares educativos con los que se ha comprometido el país. Este acompañamiento se canaliza como Investigación-acción, y *practicum* de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, mereciendo apoyo de SEE y de UNICEF. Los componentes priorizados, según diagnósticos comunitarios, han permitido definir componentes de Estética y Bellas Artes, Animación a la lectura/biblioteca, Medio Ambiente, y Recreación.

En este marco, el re-diseño participativo de los espacios escolares ha sido un eje clave, con un gran énfasis en el patio, incluyendo el de Nivel Inicial, donde se realizó la primera pintura mural e instalación de gomas de juego en septiembre de 2002, completada con la instalación, un año después, de juegos metálicos provenientes del desaparecido colegio *Círculo Infantil*, incluyendo también el restante patio de Nivel Básico. Estos juegos fueron re-pintados en septiembre de 2004, dando fe de todo este proceso numerosos testimonios gráficos, algunos de ellos recogidos en la página web del proyecto, en el *home page* del INTEC.

Por todo lo señalado, constituye una enorme satisfacción que la Secretaría de Estado de Educación se encuentre involucrada en una acertada mejora del espacio físico de Nivel Inicial en la citada escuela, como ejecutora de Políticas públicas a favor de la Niñez. Desde la cuota de responsabilidad social que en el INTEC asumimos también en este sentido, deseamos compartirle los siguientes aspectos relacionados con la ejecución de la obra en curso, verificados en la visita a la escuela en el día de hoy :

- a) La nivelación del terreno del patio ha obligado, al parecer, a remover los juegos instalados. Es muy importante que se re-instalen estos juegos (goma gigante acostada, hilera de gomas verticales, carrito. Existe un columpio no removido). En el caso de la araña de trepar, la antigüedad del juego ha debilitado en los últimos años la consistencia de sus barras metálicas, a pesar de nuestras reparaciones. Por ello, la reciente remoción tal vez haga impracticable su reposición. En este sentido, solicitamos, de ser posible, se instale un juego similar. Si se hallan proyectados otros juegos, solicitamos que se instalen en el patio de Nivel Básico los removidos, previa consulta acerca de nueva ubicación. Valoramos en extremo que la mayor parte de las gomas removidas ha sido guardada por el personal de la obra en una de las aulas, evitando su robo.

Andrés M. S. 14/7/05

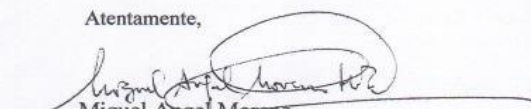
Ave. Los Próceres, Galá, Aptdos. 342-9 y 249-2 • Santo Domingo, República Dominicana
Tel.: (809) 567-9271 • Fax: (809) 566-3200 • www.intec.edu.do

- b) La apertura de ventanas y puertas en las dos aulas ha respetado, gracias al celo de la dirección y conserje del centro, las pinturas murales de 1954 que adornan las aulas de esta escuela, única del país que conserva este patrimonio casi íntegro. Aunque en las aulas de este Nivel se encuentran las pinturas más deterioradas, todas se hallan documentadas, habiéndose iniciado gestiones para su restauración en toda la escuela, junto a la investigación acerca de la autoría y valor histórico-artístico. En este aspecto, solicitamos que la pintura de paredes respete estos murales, y contar con su apoyo para iniciar la restauración de los murales en estas aulas de Nivel Inicial.
- c) El patio intervenido se anega parcialmente con ocasión de fuertes lluvias, imposibilitando que niños y niñas salgan a recreo. Solicitamos que la actual obra sea oportunidad de que se evalúe la causa y mejor solución.
- d) Al ampliar el espacio de este patio, en dirección Oeste, se ha removido la base de concreto de la malla ciclónica delimitadora, integrando al patio una cuchilla de terreno colindante con la cancha de basket, donde hemos sembrado trinitarias, dos árboles de la especie "Copa de mantequilla", e instalado dos bancos rústicos, removidos también. Agradecemos que se respete la plantación, como hasta ahora se ha hecho, como activo verde de este patio, junto a la gran mata de Acacia amarilla que sombrea todo el espacio. En el caso de los bancos, esperamos que se instalen otros nuevos (ha sido solicitud habitual en la escuela), o se re-instalen en el patio de Nivel Básico los removidos.

En relación a estos aspectos, es de suma importancia que en la escuela se conozca el resultado final del re-diseño de esta infraestructura física, tal y como quedará una vez concluida las obras. Puede ser que alguno de estos señalamientos ya haya sido previsto. Por nuestra parte, estamos en la mejor disposición de participar en cualquier encuentro con los profesionales a cargo y compartir cualquier dato o análisis fruto de nuestra inmersión técnica en la escuela.

Dada la cuota de implicación de la comunidad educativa de la escuela, especialmente sus niños y niñas, en la mejora y cuidado de su espacio físico, agradezco interponga sus mejores oficios para el seguimiento de los aspectos señalados, para que así los adultos modelemos la coordinación que otorga perdurabilidad a los esfuerzos. En la confianza de que compartimos un empeño común, quedamos a la orden, y en el deseo de que pueda conocer por sí misma el contexto escolar e innovaciones referidas.

Atentamente,


 Miguel Ángel Moreno
 Centro Desarrollo Profesional/ INTEC


Cc./ Lcda. Migdalia Martínez/ Decana Area Humanidades-INTEC
 Lcda. Mireya Angeles/ Directora escuela República de Uruguay

Ave. Los Próceres, Galá, Aptdos. 342-9 y 249-2 • Santo Domingo, República Dominicana
 Tel.: (809) 567-9271 • Fax: (809) 566-3200 • www.intec.edu.do

E25 Equipo docente escuela República del Uruguay. 30-9-2005

30 de septiembre de 2005

Estimados profesores:

Nuestra labor ha sido ardua y con gran propósito a través de estos casi tres meses que hemos compartido.

Todo comenzó como una simple actividad extracurricular en donde teníamos que poner lo mejor de nosotros para sacar una buena nota. Sin embargo, terminó como una actividad de integración en la que dimos lo mejor, a cambio de algo muchísimo mayor: la experiencia.

Gracias a ustedes porque sus puertas se mantuvieron abiertas, su apoyo fue consistente y su dedicación iba a la par con la nuestra.

Dejamos en sus manos esta última actividad por parte de nuestro grupo “Capitán Planeta”, esperando que en nuestros esfuerzos se encuentren las semillas de las esperanzas y el progreso. Les exhortamos a aplicar esta pequeña práctica de aprendizaje con los niños, de forma integral y divertida, pues ellos son el hoy y el futuro y merecen nuestra completa atención.

Así como el mundo de la imaginación es más grande que el mundo real, esperamos que día a día su mundo de superación y éxito permanezca sin límites y sea mayor que los problemas sociales, políticos y económicos. Solo eso nos garantiza el triunfo.

Nuevamente gracias por su atención y por su ya comprometida labor,

Atte. Capitán Planeta

Equipo de estudiantes

Electiva Derechos de la Niñez en la Práctica Profesional

INTEC

E26 Directora Gral. Regional Patrimonio Monumental. Sec. Estado Cultura. 10-10-2005

SANTO DOMINGO, D. N.
10 de octubre, 2005.

A la : Arquitecta Sobeyda Peralta.
Dirección Nacional de Patrimonio Monumental.
Secretaría de Estado de Cultura.
Ciudad.

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con la finalidad de agradecerle el interés que has puesto en visitar nuestro Centro Educativo, para conocer todos y cada uno de los Murales Históricos que existen en cada una de las aulas.

Es un gran honor para nosotros recibirla en nuestro Centro, en la fecha que usted considere oportuna y así puedas observar en las condiciones que se encuentran esos murales y si es posible su restauración.

Tenemos un gran interés que esos murales sean restaurados, ya que ellos recogen nuestra Historia, desde que fué habitada por los indígenas nuestra isla, hasta la Independencia Nacional.

Dándole las gracias por anticipado, por lo que puedas hacer con esos murales y esperando que nos visite muy pronto, se despide de usted,

Arquitecta Sobeyda Peralta
10/10/05
2:00 p.m. 205-3488
Licda. Mireyda R. Angeles P.
Directora
CENTRO EDUCATIVO REP. DEL URUGUAY
Patrimonio Monumental
Santo Domingo, N.

E27 Directora Gral. Regional Patrimonio Monumental. Sec. Estado Cultura. 17-10-2005

intec UNIVERSIDAD
Instituto Tecnológico de Santo Domingo

Santo Domingo, 17 de octubre de 2005

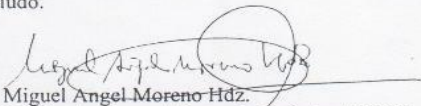
A la atención de la Sra. Arq.
D^a Sobeyda Peralta de Simó
Dtora. Regional Sur y Santo Domingo
Dirección Nacional de Patrimonio Monumental
Ciudad

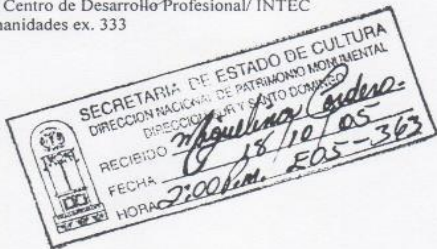
**Asunto: Remisión fotografías Murales históricos
escuela Rep.Uruguay**

Después de un cordial saludo, por esta vía le adjunto, según conversamos, copia a color de los murales históricos de la escuela *República de Uruguay* (c/. Caracas, 57, Villa Francisca), a fin de que sea posible, con su valioso concurso, dar inicio a las tareas de restauración de tan imponderable activo del patrimonio cultural de la nación.

Las fotografías fueron tomadas en el marco del acompañamiento que desde el INTEC realizamos a la citada escuela, y formarán parte de un catálogo bajo nuestra preparación, una vez concluida la esperada restauración.

Abierto a sus sugerencias, y en espera de próximo contacto, reciba un muy cordial saludo.


Miguel Angel Moreno Hdz.
Coordinador Centro de Desarrollo Profesional/ INTEC
Area de Humanidades ex. 333



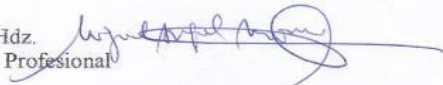
Ave. Los Próceres, Galá, Aptdos. 342-9 y 249-2 • Santo Domingo, República Dominicana
Tel.: (809) 567-9271 • Fax: (809) 566-3200 • www.intec.edu.do

E28 Decana Área de Humanidades. INTEC. 6-12-2005



6 de diciembre de 2005

A : Lcda. Migdalia Martínez
Decana Área de Humanidades

De : Lic. Miguel Angel Moreno Hdz. 
Coord. Centro de Desarrollo Profesional

Asunto : Remisión Perfil Proyecto Acompañamiento Esc. R. Uruguay

Después de un cordial saludo, por esta vía te estoy remitiendo copia del Perfil de Proyecto de Acompañamiento a la escuela *República de Uruguay*, y cuya elaboración sintetiza la suma de numerosos esfuerzos desarrollados desde la electiva *Derechos de la niñez en la práctica profesional*, desde cuyo *practicum* se operativiza este acompañamiento.

El presente documento, ^{fué}realizado a sugerencia de la sra. Janet Kunhardt mientras se desempeñaba en el Decanato de Investigación y Extensión del INTEC, refuerza el compromiso público, académico y científico de esta iniciativa, por lo que cualquier sugerencia de tu parte será bien recibida. Como te informé, ya he remitido copia de este documento a la sra. Farah De la Mota, relacionadora pública del INTEC, y a la directora de la escuela donde se desarrolla el acompañamiento.

Agradeciendo tu atención,

E29 Rector Universidad INTEC. 12-1-2006

Página 1 de 2

Miguel Moreno

De: "Miguel Moreno" <mamoreno@intec.edu.do>
Para: "Miguel Escala" <@intec.edu.do>
CC: <@intec.edu.do>; <@ns.intec.edu.do>; "sandra gonzalez" <@intec.edu.do>
Enviado: Jueves, 12 de Enero de 2006 08:59 p.m.
Adjuntar: P05- Perfil Proyecto Acomp esc R.U..doc
Asunto: Proyecto de acompañamiento escuela República de Uruguay

Apreciado señor rector, después de un cordial saludo, por este medio, le estoy adjuntando archivo digital (8 páginas) de nueva versión del proyecto de Acompañamiento a la escuela República de Uruguay. La primera versión fue del año 2002, y mereció el apoyo de UNICEF. Tres años después, nuestra fidelidad a esta experiencia ha convertido este espacio educativo en un laboratorio de prácticas innovadoras para los/as estudiantes del INTEC, y de aprendizajes para la comunidad educativa de la escuela.

En el proyecto se detallan sintéticamente elementos de contexto, estándares e indicadores de logro, junto a componentes que demandan de apoyo externo.

La idea de este perfil de proyecto fue una sugerencia de Janet Kunhardt cuando se desempeñaba en INTEC, tras visitar la escuela. Una vez editada esta versión final, como herramienta de trabajo, ha sido entregada a la Decana de Humanidades, a la Coordinadora del CEED, a la Directora de la escuela (pendiente entrega formal al equipo docente), así como a la Directora de Relaciones Públicas del INTEC.

Dada su experiencia, cualquier sugerencia será bien recibida, así como, si es de su interés, conversar personalmente al respecto. La directora de la escuela, Mireya Angeles, que fue alumna suya en algún curso para directores/as, me ha expresado su interés de mantener una reunión con usted, así como de que usted visite la escuela, y conocer sus activos y necesidades.

En relación a cualquier posible sugerencia, una de las debilidades del proyecto hasta el momento se ha centrado en la dificultad de establecer alianzas estratégicas permanentes con instituciones públicas con competencias (Sector Educación, Salud, Niñez, Medio Ambiente...), que cumplan su cometido, aprovechando la oportunidad de nuestro aporte, para movilizar medios que garanticen la aplicabilidad de Derechos ciudadanos en el marco de la Niñez (Una debilidad, por supuesto, extensiva a otras esferas del contexto nacional). Muchos de nuestros esfuerzos hasta ahora han chocado con un sector público incapaz de reconocer el valor de esta experiencia original, o incapaces de un seguimiento a diferentes iniciativas. Este anhelo es el horizonte de la experiencia, y una de las grandes lecciones de construcción de institucionalidad, si se pudiera replicar como "modelo" a otros contextos. Por supuesto, los aportes del sector privado son también valiosos, como parte de una nueva ética social.

Aunque en horario matutino me encuentro desempeñándome como Documentalista de la actual gestión del Archivo General de la Nación, con lo que ello implica, el proyecto de la escuela Uruguay sigue siendo un eje de mi vida profesional. Los/as estudiantes del INTEC están manteniendo, además, desde el *practicum* de la electiva Derechos de la Niñez una presencia entusiasta y retadora. Esta electiva se ha mantenido ofertándose casi ininterrumpidamente desde el año 2001, aunque precisa de más difusión entre las Áreas académicas.

Aprovecho, por último, la presente para anticiparle que la primera computadora de la

12/01/2006

escuela República del Uruguay provendrá del INTEC, tratándose de una anterior PC del Centro que coordino, renovada con la instalación de la Enciclopedia Encarta, para uso en la biblioteca de la escuela, re-diseñada como fruto de nuestro acompañamiento. En la pequeña historia de esta escuela, se trata de un gran acontecimiento, planificando, una vez descargado el equipo, un acto de entrega próximamente con la comunidad educativa.

Agradeciendo su atención, reciba el testimonio de mi más alta estima.

Miguel Ángel Moreno
Coordinador Centro Desarrollo Profesional

12/01/2006

E30 Secretaría de Estado de Educación. 17-3-2005

Marzo 17, 2006

Licenciada

Alejandrina Germán

Secretaría de Estado de Educación

Secretaría de Estado de Educación (SEE)

Su Despacho

Anexos: a) Comunicación del 20 de noviembre del 2003 del Prof. Miguel Ángel Moreno, Investigador acompañante de INTEC en la Escuela de Uruguay;
b) Análisis de necesidades de mejora de infraestructura en la Escuela República del Uruguay (febrero 2004).
c) Comunicación de la Escuela Básica República del Uruguay sobre "Informe sobre estado de la verja" y "Limpieza" del 23 de mayo del 2005.
d) Comunicación del 17 de octubre de 2005 sobre la remisión sobre murales históricos de la Escuela República del Uruguay.
e) Acompañante de la Escuela República del Uruguay del Centro de Desarrollo Profesional de INTEC de noviembre 2005.


Ciudadana Secretaria:

Me permito remitirle lo que aparece como anexos a esta comunicación, referidas todas a la Escuela Básica República del Uruguay, en cuanto a las condiciones de su infraestructura como al acompañamiento de la misma por el Prof. Miguel Ángel Moreno y el Centro de Desarrollo Profesional del INTEC.

En lo que a nosotros concierne, y aprovechando el contenido de estos textos, nos corresponde la responsabilidad de solicitar a ese despacho el que se asuma la iniciativa de aprovechar este trabajo y dar las orientaciones para una urgente intervención en la infraestructura en la Escuela Básica República del Uruguay en la zona de Villa Francisca.

Esperamos, en ese sentido, una rápida respuesta a esta experiencia de acompañamiento y solicitud de mejoramiento infraestructural.

Atentamente,


Dr. José Antonio Fralva Billini

Coordinadora Foro Permanente
Área de Ciencias Sociales del INTEC

cc.: Directora de la Escuela Básica República del Uruguay
Lic. Miguel Ángel Moreno, Centro de Desarrollo Profesional INTEC

E31 Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 27-3-2006

SANTO DOMINGO, D. N.
27 de marzo, 2006.-

Señor:
Roberto Salcedo.
Síndico del Ayuntamiento del Distrito Nacional.
Su despacho.

Distinguido Síndico:

Muy respetuosamente ,e dirijo a usted, con la finalidad de agradecerle las veces que hemos recibido las brigadas de limpieza de ese Ayuntamiento, quienes de manera desinteresada, nos ayudan a mantener nuestro Centro Educativo con la debida higiene, para que p~~o~~da-mos realizar una loable labor educativa.

Trabajamos con la ayuda de los estudiantes de INTEC, que trimestre tras trimestre, recibimos un grupo de estudiantes, quienes junto a los profesores, en especial los de Ciencias Naturales, realizan - una bella labor con nuestro Medio Ambiente, reforestando y limpiando el Centro Educativo.

Este Centro fue construido en tiempo de Trujillo y está situado en el mismo centro del Sector de Villa Francisca y tiene una historia muy hermosa. Es el único Centro que posee en cada una de sus aulas un mural, donde se plasma nuestra historia como nación, desde el - Descubrimiento de la Isla, hasta nuestra Independencia Nacional.

Lamento informarle que, dentro de tantas cosas buenas, en la verja del Centro, la frontal, existe un hueco ~~hecho~~ por la CAASD, para - la construcción de una bomba de agua y una vez instalada dicha bomba, dejaron parte de la pared destruida y ésto se ha convertido en un verdadero dolor de cabeza y pone en peligro nuestro medio ambiente, ya que por ahí penetran jóvenes antisociales a practicar toda - clase de fechorías, incluyendo sus necesidades fisiológicas a cual-

quier hora del día.

Lo hemos informado a Salud Pública, a la Secretaría de Educación, Obras Públicas y a la misma CAASD, y no hemos recibido respuesta que nos ayude a resolver este problema que se ha convertido en una verdadera pesadilla para nosotros.

Le hago una cordial invitación para que nos visite el día que usted disponga, para que puedas observar todo lo que le informo en esta -misiva y así juntos, trabajar en beneficio del Centro, y por ende, en beneficio de nuestros estudiantes y de la misma comunidad.

Dándole las gracias por anticipado, se despide de usted,

Atentamente

Licda. Liliana C. Morales P.

Directora.

Santo Domingo, D. R.

E32 Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 27-3-2006 (b)



Santo Domingo, 27 de marzo de 2006

Excmo. Sr. Roberto Salcedo
Síndico-Alcalde del Distrito Nacional
Santo Domingo, Ciudad

Distinguido sr. Alcalde: Por este medio, después de felicitarle por la excelente labor medioambiental desplegada por el Ayuntamiento que usted preside, tenemos el gusto de adjuntarle el Perfil de Proyecto de Acompañamiento que ejecutamos cada trimestre en la escuela República de Uruguay, en Villa Francisca, como integrantes de la materia electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, de la universidad INTEC.

Como podrá usted observar, dicho acompañamiento, desde el año 2002, pretende elevar los estándares de calidad educativa, innovando diferentes componentes, como el vinculado a la Educación Medio ambiental. Como reconoce el *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, niñas y adolescentes* (Ley 136-03), *"todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a un medio ambiente sano y a la preservación y disfrute del paisaje. La familia, la comunidad y el Estado deberán garantizar que el ambiente en el que se desarrolle el niño, niña y adolescente esté libre de contaminación e impida que ponga en peligro su salud"*. (Artículo 11).

Después de testimoniar importantes iniciativas medio ambientales realizadas durante su gestión en el sector de Villa Francisca (arborización de la Avda. México, regeneración de la Avda. Duarte...), nos sentimos en confianza de solicitarle cualquier forma de vinculación que resulte posible, del Ayuntamiento del Distrito Nacional con el realce ambiental de la emblemática escuela República de Uruguay. En la actual etapa, resulta altamente estratégico poder instalar varias unidades de zafacones en el patio de la escuela, donde los comités medio ambientales de estudiantes intentan elevar los niveles de higiene logrados. Paralelamente, quienes suscriben, como práctica académica, han diseñado la implementación de dos jardineras como contribución al área arborizada bajo nuestro proyecto en la escuela.

En la mejor disposición de seguir colaborando con la calidad ambiental de nuestra ciudad, reciba el testimonio de nuestra más alta estima.

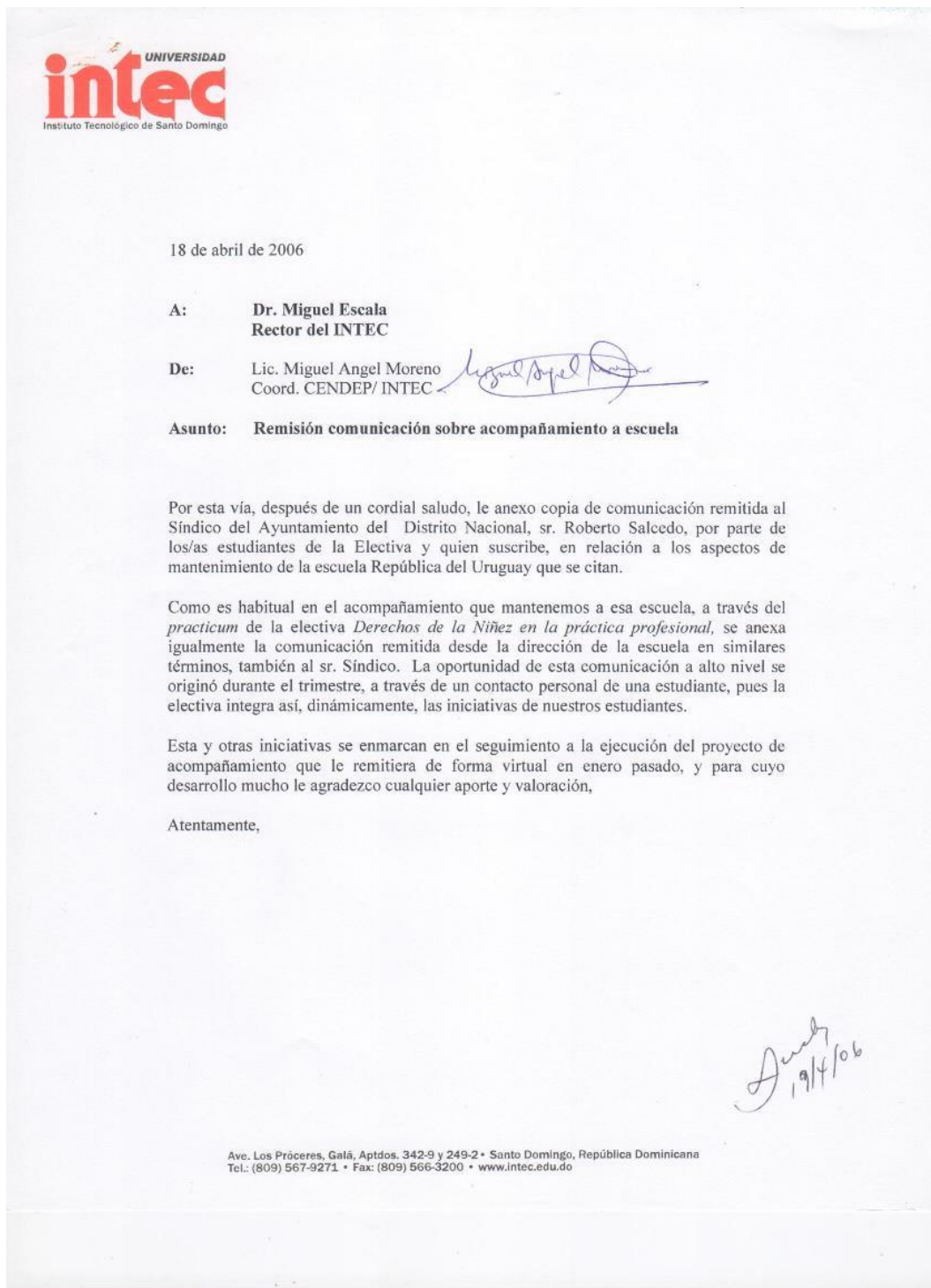
Atentamente,

Farah De la Cruz (estudiante de Medicina)
Katherine Ozoria (estudiante de Medicina)
Crisia Cabrera (estudiante de Medicina)
Enrique Rosario (estudiante de Ingeniería Civil)
Carolina Veras (estudiante de Psicología)
Melissa Acosta (estudiante de Contabilidad)
Miguel Angel Moreno (Docente de la materia)

Cc.: Dr. Miguel Escala, Excmo. Sr. Rector del INTEC

Ave. Los Próceres, Galá, Aptdos. 342-9 y 249-2 • Santo Domingo, República Dominicana
Tel.: (809) 567-9271 • Fax: (809) 566-3200 • www.intec.edu.do

E33 Rector Universidad INTEC. 18-4-2006



E34 Coordinador Foro CC. Sociales/ INTEC. 18-4-2006



18 de abril de 2006

A: Dr. Antinoe Fiallo
Coord. Foro CC.Sociales/ INTEC

De: Lic. Miguel Angel Moreno
Coord. CENDEP/ INTEC

Asunto: Remisión comunicación sobre acompañamiento a escuela

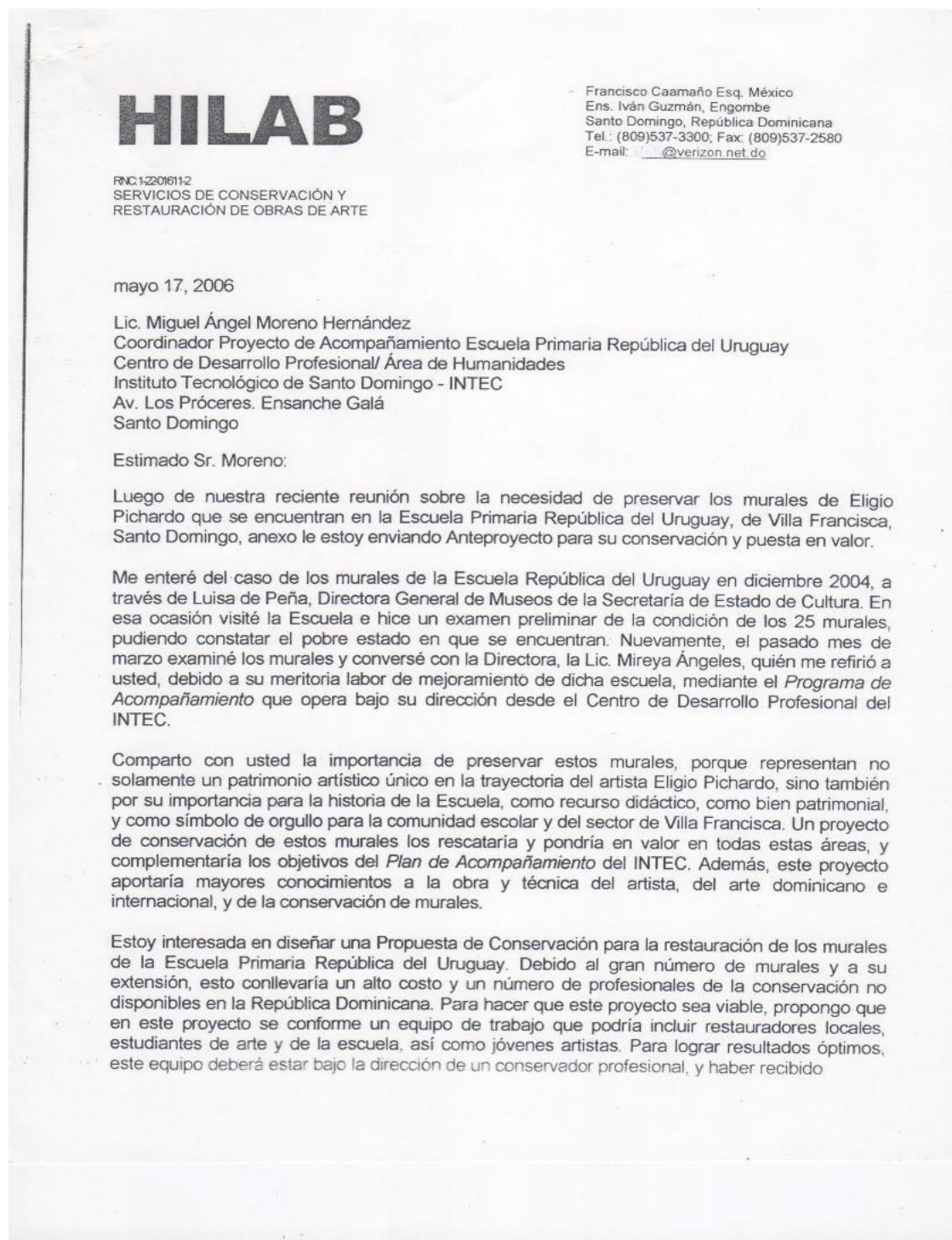
Por esta vía, después de un cordial saludo, le anexo copia de comunicación remitida al Síndico del Ayuntamiento del Distrito Nacional, sr. Roberto Salcedo, por parte de los/as estudiantes de la Electiva y quien suscribe, en relación a los aspectos de mantenimiento de la escuela República del Uruguay que se citan, en seguimiento al Dossier documental recientemente remitido a la sra. Secretaria de Educación, Dra. Alejandrina Germán, y para el uso que usted estime conveniente en ese sentido.

Como es habitual en el acompañamiento que mantenemos a esa escuela, a través del *practicum* de la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, se anexa igualmente la comunicación remitida desde la dirección de la escuela en similares términos, también al sr. Síndico.

Estas y otras iniciativas se enmarcan en el seguimiento a la ejecución del proyecto de acompañamiento que coordinamos, y para cuyo desarrollo mucho le agradezco cualquier aporte y valoración,

Atentamente,

E35 Coordinador Proyecto Acompañamiento Esc. República del Uruguay. 17-5-2006



May 17, 2006

entrenamiento apropiado. Este proyecto tendría, pues, un componente educativo en lo referente a la conservación de murales. Se trabajaría en coordinación con los ingenieros y contratistas encargados de reparar la planta física, con el INTEC y con la Dirección de la escuela.

Además, para maximizar los beneficios del proyecto, se debería incluir otro componente educativo en cuanto a la puesta en valor y uso de los murales, mediante enlace con los trabajos de Acompañamiento de la Escuela realizados por usted desde el INTEC, y con cualquier otro profesional especializado que se identifique.

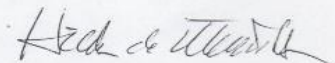
Para su información, soy conservadora de arte con especialidad en pinturas, con 17 años de práctica privada de conservación en Santo Domingo. Poseo maestría de ciencias de conservación del prestigioso programa del Museo Winterthur/Universidad de Delaware, EEUU, con amplia experiencia en el tratamiento de pinturas y proyectos de preservación. Soy, además, Lic. en Química Industrial de la UNPHU, y poseo Diploma de Arte por estudios en el Centro de Arte Cándido Bidó y APEC. Tengo, además, experiencia docente y en entrenamiento, habiendo disertado para diferentes audiencias, desde estudiantes de maestría hasta el público en general.

Anexo le mando mi *Anteproyecto para Propuesta de Conservación de los Murales de Eligio Pichardo de la Escuela Primaria República del Uruguay*, que incluiría examen de condición, propuesta de tratamiento, componente educativo de conservación, cronograma, y presupuesto. Posteriormente al Anteproyecto, vendría entonces su ejecución, que consistiría en un proyecto aparte, cuyo presupuesto se determinaría en la referida Propuesta. Mis honorarios para realizar este Anteproyecto serían de: + ITIBS (si aplican).

Estoy en la mejor disposición de trabajar en coordinación con los trabajos del Proyecto de Acompañamiento del INTEC, y de ser posible, contar con su patrocinio institucional. Si considera pertinente, estoy a sus órdenes para presentarle este Anteproyecto ante el Rector del INTEC a su mayor conveniencia.

Cualquier pregunta que tenga al respecto, no deje de avisarme. Sin otro particular, le saluda,

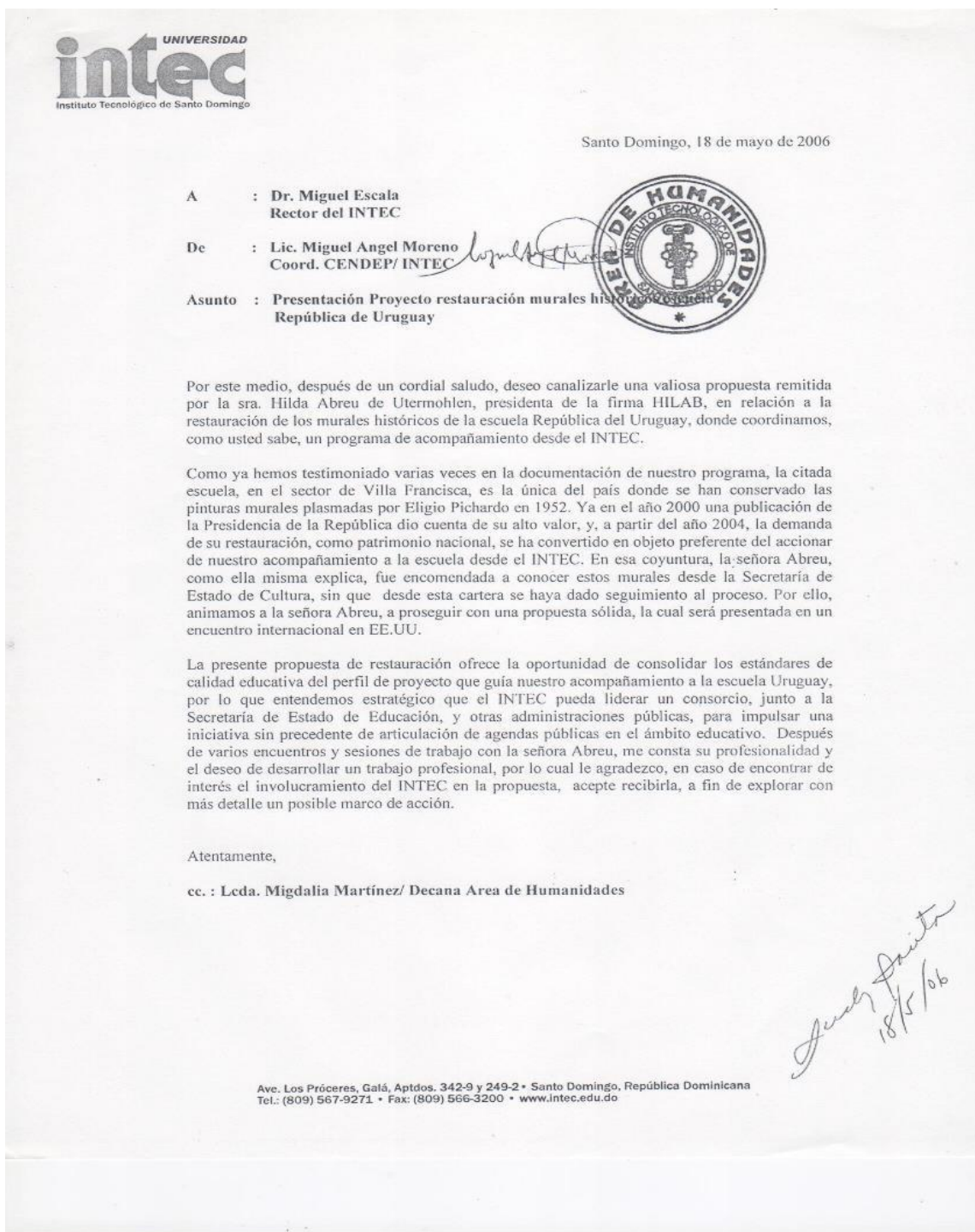
Atentamente,



Hilda Abreu de Utermohlen
Presidenta y Directora de Conservación

Anexo: Anteproyecto

E36 Rector Universidad INTEC. 18-5-2006



E37 Síndico Ayuntamiento Distrito Nacional. 23-5-2006



Secretaría de Estado de Educación
Centro Educativo República del Uruguay

SANTO DOMINGO, D. N.
23 de mayo del 2006.

Señor:
Roberto Salcedo.
Síndico del Ayuntamiento del Distrito Nacional.
Su despacho.

Distinguido Señor Síndico:

Muy respetuosamente me dirijo a usted, con la finalidad de agradecerle la visita que hizo a este Centro Educativo su Señora esposa y la donación recibida de cinco (5) zafacones para basura y a la vez, darle una muy calurosa felicitación por su por su rotundo triunfo obtenido en las elecciones recién realizadas.

También aprovecho la ocasión para solicitarle su ayuda para la construcción de la verja del frente de este Centro y la reconstrucción de la acera, las cuales fueron destruidas por obreros de la C.A.A.S.D., para la instalación de una bomba de agua. Estos problemas nos tienen al borde de la desesperación, ya que por el hueco dejado, penetran toda clase de personas a realizar actividades ajenas a la moral, poniendo en peligro la integridad física de todo el personal que aquí labora y en particular, la de nuestros estudiantes.

Otro problema que nos atormenta, es el aglomeramiento de basura y la parada de guaguas que tenemos frente al Centro, cuyos choferes y cobradores a cada momento se van a discusiones y pleitos, muchas veces exhibiendo armas blancas, actos que realizan frente a nuestros/as niños/as.

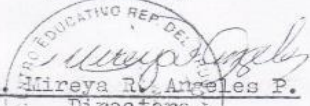
Todos esos problemas fueron observados por su Señora esposa, quien le puede dar detalles más amplios de cada uno de ellos.

Calle Caracas No. 57, Villa Francisca, Tel.: 809-686-7173, Santo Domingo, R.D.


Esperando que tomes en consideración esta solicitud por el bien de todo el estudiantado y el personal que aquí labora, y por ende; de la comunidad de Villa Francisca.

Dándole las gracias por anticipado, se despide de usted,

Atentamente


Lidia Mireya R. Angeles P.

Directora


Ministerio de Educación, D. N.

E38 Pinturas Popular. 22-6-2006

From: Miguel Moreno
To: @pinturaspopular.com
Cc: Miguel Angel Moreno ; @gmail.com ; @hotmail.com
Sent: Thursday, June 22, 2006 11:17 AM
Subject: Solicitud de tanques para escuela

A la atención del sr. Alfredo

Por este medio, después de un cordial saludo, deseo solicitarles para el patio de la escuela República del Uruguay, acompañada desde el INTEC en Villa Francisca, el número de tanques que les sea posible, a fin de promover su uso como safacones, y la decoración de los mismos, dentro del conjunto de acciones promovidas en el componente medio ambiental ejecutado en dicho centro educativo desde el año 2002, dentro del practicum de la electiva Derechos de la Niñez en la práctica profesional.

La iniciativa de esta comunicación ha corrido a cargo de la estudiante del INTEC Ailyn Abreu, quien nos facilitó este contacto y vía de comunicación con ustedes.

En relación a cualquier colaboración mutua, con una empresa como Pinturas Popular, tan sólidamente comprometida con el desarrollo de la cultura nacional, puede ampliar información en la nueva página web del proyecto desarrollado en dicha escuela desde el INTEC, en www.geocities.com/escuelarepublicadeluruguay, que integra, entre otros aspectos, el perfil de proyecto, con componentes de medio ambiente, recreación, estética y bellas artes, y animación a la lectura.

La escuela República del Uruguay, además, cuenta con el mural más largo de una escuela dominicana (88 metros) pintado en el año 2003 entre los estudiantes del INTEC y de la escuela, y con murales históricos de 1952, de Eligio Pichardo, que datan de la fundación del centro educativo, y son únicos en una escuela pública del país.

Agradeciendo su receptividad a nuestra solicitud, e interés en mantener alguna línea de intercambio, reciba el testimonio de nuestra más alta estima.

Miguel Angel Moreno Hdz.
Centro de Desarrollo Profesional/ INTEC

E39 FERSAN (empresa de fertilizantes). 31-8-2006



Santo Domingo, 31 de agosto de 2006

Miguel Angel Moreno Hdz.
Centro de Desarrollo Profesional
Area de Humanidades/ INTEC

Sra. Doña María Viyella de Gómez
FERSAN
Ciudad

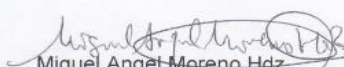
Por este medio, después de un cordial saludo, tengo a bien extender formal invitación a la empresa que usted representa, a fin de propiciar el apoyo a su alcance, al Proyecto de Acompañamiento a la escuela República del Uruguay, que coordinamos desde el año 2002, y cuya descripción le anexo. Igualmente, puede conocer sobre el proyecto en la página web www.geocities.com/escuelarepublicauruguay

La citada escuela, sita en Villa Francisca, recibe trimestralmente equipos de estudiantes del INTEC, de diversas carreras, que cursan la electiva *Derechos de la Niñez en la práctica profesional*, y que ejecutan planes de mejora de la escuela co-diseñados con los docentes y estudiantes de la misma.

Dada la naturaleza de la empresa FERSAN, sería de gran importancia para el componente medio ambiental que ejecuta nuestro proyecto, poder recibir algunos insumos materiales (abono, tierra, safacones, útiles de jardinería...), así como orientaciones de aplicación, si procede, a fin de mejorar la calidad de la plantación iniciada en dicha escuela, y que pretende ser modélica.

En caso de ser de su agrado nuestra solicitud, estamos en la mejor disposición de ampliar estas informaciones o detallar esta solicitud de ayuda, conjuntamente con el personal a cargo de la escuela, y de acuerdo a su disponibilidad. En el ejemplar del proyecto puede encontrar nuestros teléfonos de contacto (809-5679271 ex 333, INTEC; 809- [redacted] cel.)

Agradeciendo su apertura a esta solicitud, reciba el testimonio de nuestra más alta estima.


Miguel Angel Moreno Hdz.
Coord. CenDeP/ INTEC


Los primeros en la tierra
AV. JOHN F. KENNEDY, ESQ. 6/CENTRAL
SANTO DOMINGO, R.D.
TELS.: (809) 227-1717-227-1817-227-1211


31/8/06



cc.: Lic. Mireya Angeles / Dra. Escuela Rep. Uruguay

E40 Coordinadora asignatura Educación Ambiental/ INTEC. 10-11-2006

Miguel Angel Moreno a josefinavasque.

Ocultar opciones  12:57 (hace 3 minutos)

De: **Miguel Angel Moreno** <@gmail.com>

Enviado por: **gmail.com**

Para: @hotmail.com

Fecha: **10-nov-2006 12:57**

Asunto: **Listado Comité Ambiental esc. R. Uruguay**

Querida Josefina, tal y como conversamos ayer, con gran alegría te remito un pequeño *kit* de arranque para un equipo de la materia *Educación Ambiental* que quiera involucrarse este trimestre en dar seguimiento al trabajo iniciado en la escuela República del Uruguay, donde estuve esta mañana, y comprobé el mantenimiento de las iniciativas.

En la pweb del proyecto, www.geocities.com/escuelarepublicauruguay es posible acceder a la Galería de imágenes (grupo MSN), "Grupo Escuela República del Uruguay", donde conocer el trabajo ambiental del pasado trimestre agosto-octubre, incluyendo una foto del Comité, cuyos nombres te remito en un archivo.

Los otros dos archivos contienen el brochure más actualizado de tareas de este comité, y el propio perfil general del proyecto en la escuela, que hace tiempo te entregara.

Si hay algún grupo interesado, de tu materia, o de las secciones de las otras compañeras que imparten materias ambientales, pueden ser apoyados, además de en la escuela, con la prof. Marisol (cel. 809-xxxxxx), o conmigo mismo, a este correo, o a mis teléfonos.

Es para mí muy grato seguir compartiendo contigo este trayecto formativo. Te agradezco me confirmes la recepción de este mensaje.

Fraternalmente,

Miguel Angel

3 archivos adjuntos — [Descargar todos los archivos adjuntos](#)



P 05- Brochure Lista de tareas para mantener nuestro medio ambiente.doc

224K [Visualizar como HTML](#) [Descarga](#)



A06 - Listado NN Comité Medio Ambiente.doc

37K [Visualizar como HTML](#) [Descarga](#)



P05- Perfil Proyecto Acomp esc R.U..doc

1306K [Visualizar como HTML](#) [Descarga](#)

Participación y desarrollo integral de la niñez en contextos sociales excluyentes:
un modelo de investigación-acción en el barrio de Villa Francisca (Santo Domingo)